مجلة جامعة الملك سعود، م ١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٧٣-١٧٥ بالعربية، الرياض (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).

ردمد ١٠١٨-٣٦٢٠





مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الحادي عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤١٩هـ (١٩٩٩م)



جامعة الملك سعود
النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر
مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.
٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.
٣ - بحث مختصر. مقالة مختصرة لها خصائص المقال نفسها.
٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.
٥ - نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد: يقدم أصل البحث مطبوعا ومعه ثلاث نسخ، وفي حالة قبول البحث للنشر، يجب على المؤلف تقديم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص المغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن منح القبول النهائي لأي بحث لا يلتزم مؤلفه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.
٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.
٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٦ × ١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الاشارة إلى مصدر الشكل ان لم يكن أصليا.
٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals* تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، م، م^{2}، كم، سم^{2}، مل، مجم، كجم، ق، ٪ ... الخ.
٥ - المراجع: يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (بالبنط المائل) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (بالبنط المائل) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق ... إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.
٧ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.
٨ - المستلات: يمنح المؤلف خمسون (٥٠) مستلة مجانية.
٩ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.
١١ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).
١٢ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



مجلة جامعة الملك سعود، م١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٧٣-١٧٥ بالعربية، الرياض (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).

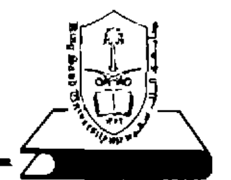


مجلة
جامعة الملك سعود

المجلد الحادي عشر

العلوم التربوية
والدراسات الإسلامية (٢)

١٤١٩هـ
(١٩٩٩م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود
ص.ب ٦٨٩٥٣- الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٩هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٧٣ - ١٧٥ بالعربية، الرياض (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).

المحتويات

القسم العربي

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٧٣-٩٩ (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).

دراسة للصدق العاملي لمقياس الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وبعض المتغيرات ذات العلاقة بتلك الاتجاهات

عبد العزيز محمد العبد الجبار

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من الصدق العاملي لمقياس الاتجاهات نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال عينة بلغت ٥١٠ مديرين ومعلمين ممن يعملون في المدارس الابتدائية العادية والخاصة والتابعة لوزارة المعارف بمنطقة الرياض التعليمية. وكشفت نتائج التحليل العاملي باستخدام طريقة التدوير المتعامد عن العوامل التالية: الدمج العام والإعاقات الجسمية، والإعاقات الحسية، والتخلف العقلي، والسلوك الاجتماعي، والإعاقات البسيطة.

وتراوحت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للأبعاد مابين ٠,٦٤ - ٠,٨٦، وللمقياس ٠,٨٧؛ أما معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية فقد بلغ ما بين ٠,٥٤ - ٠,٨٤ وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١. وقد أبدى المديرون والمعلمون موافقة على دمج الفئات التالية مرتبة حسب تقبلها: مرضى السكر، والتأتأة، والإعاقات الجسمية، وضعاف البصر، وضعاف السمع، والمضطربون سلوكيا، ومن يخرجون عن قواعد النظام والسلوك ومن يصعب فهم كلامهم والصرع. أما الفئات التي أظهروا معارضة لدمجها مرتبة حسب شدة معارضتهم لدمجها فهي: الشلل الدماغي، والصم، والمكفوفون، والمتخلفون عقليا القابلون للتعلم.

وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا دالة إحصائيا في الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية ترجع لمتغير المؤهل، والتخصص الدقيق، وطبيعة المدرسة إن كانت عادية أو خاصة.

مقدمـــة

يعتبر دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية أمرا ضروريا في الوقت الراهن، حيث بدأ الأهتمام بشكل أوسع من ذي قبل بخدمة هؤلاء الأطفال ومحاولة تعليمهم في بيئة أقرب ما تكون إلى بيئة الدراسة العادية.

وقد جاءت اتجاهات الدمج هذه نتيجة لعدة أسباب لعل من أهمها توفير المساواة بين الأطفال، وزيادة دافعيتهم للإنجاز، والقدرة على الإنجاز في بيئة الدمج، ومحاولة تجنب سلبيات المعاهد المعزولة التي تعرضهم لفقدان الثقة بالنفس وفقدان التشجيع على الإنجاز [١، ص ص ٢٩ - ٤١]. وعلى الرغم من أهمية هذا الدمج، إلا أن الدراسات التي هدفت إلى التأكد من فعاليته وقد توصلت إلى نتائج متناقضة [٢، ص ص ١٨٣ - ٢١٥].

فقد ذهب جرشام Gresham إلى أنه لا يوجد برهان يبين أن الطلاب الذين تم دمجهم قد تحسنوا في المجالين الاجتماعي والأكاديمي أو أحدهما [٣، ص ٤٤٢]، في حين أن فاندركوك Vander Cook يذهب إلى أن عددا من الدراسات في الدمج أوضحت أن هناك فوائد عديدة في الجوانب الاجتماعية والأكاديمية المختلفة مثل دراسة جونسون وجونسون Johnson and Johnson [٤، ص ١٨؛ ٥، ص ص ٥٥٣ - ٥٦١].

كما ذكر ماكملان وهالهان وكوفمان Macmillan, Hallahan and Kuffmen [٦؛ ٧] ما يفيد أن عملية الدمج هذه تتطلب العديد من المقومات العامة اللازمة لتنفيذها ونجاحها، منها رضى ورغبة مديري المدارس العادية ومعلميها.

وحيث إن رضى مديري المدارس العادية ومعلميها من المقومات الضرورية لعملية الدمج، فقد جاءت فكرة هذه الدراسة من أجل التحقق من الصدق العاملي لمقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية، والتعرف على اتجاهات مديري مدارس التعليم الخاص والتعليم العادي ومعلميها نحو الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ونحو تقبل دمجهم في الفصول العادية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة بشكل أساسي إلى التحقق من الصدق العاملي لمقياس الاتجاهات نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية.

كما تهدف إلى التعرف على أكثر فئات ذوي الاحتياجات الخاصة تقبلا للدمج في الفصول العادية، وأثر متغيرات طبيعة العمل، والعمر، وسنوات الخبرة، ونوعية المؤهل إن كان تربويا أو غير تربوي، ونوعية المدرسة إن كانت عادية أو خاصة على اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية.

أهمية الدراسة

تأخذ هذه الدراسة أهميتها من حيث توفير مقياس للاتجاهات نحو الدمج في البيئة السعودية يتمتع بدلالات مناسبة من الصدق والثبات لاستخدامه في إنجاز أهداف هذه الدراسة وغيرها من الدراسات، وقد اختار الباحث الصورة العربية من مقياس بيريمان Berryman [٨، ص ص ١٩٩ - ٢٠٣] لقصره وسهولة تطبيقه وإمكانية استخدامه مع مديري ومعلمي مراكز التربية الخاصة والمدارس العامة في المرحلة الابتدائية، ولما يتميز به هذا المقياس في صورته الأصلية من صدق وثبات للتعرف على اتجاهات المديرين والمعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - هل تختلف العوامل التي يتألف منها مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في صورته العربية عن تلك العوامل التي يتألف منها في صورته الأصلية؟

٢ - ما هي أكثر فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تقبلا للدمج؟

٣ - هل تختلف اتجاهات المديرين والمعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية باختلاف طبيعة العمل والعمر والخبرة ونوع المؤهل والتخصص الدقيق ومجال العمل؟

حدود الدراسة

تتحدَّد هذه الدراسة بما يلي:

١ - اقتصارها على عينة من الذكور من مديري المدارس الابتدائية ومعلميها بوزارة

المعارف بمنطقة الرياض التعليمية.

٢ - استخدامها لمقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة الذي طوره بيريمان وزملاؤه، وقام السرطاوي بترجمته وتعريبه.

٣ - جمْع بياناتها خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤١٨/ ١٤١٩هـ.

مصطلحات الدراسة

الدمــج

يقصد بالدمج في هذه الدراسة أن يقضى الطفل ذو الاحتياجات الخاصة جزءا من اليوم الدراسي أو كل اليوم الدراسي مع الأطفال في المدارس العادية [٩] مع توفير الخدمات المساندة.

المديرون والمعلمون

يقصد بهم مديرو المدارس الابتدائية والمدارس والمعاهد الخاصة ومعلموها التابعة لوزارة المعارف بمنطقة الرياض التعليمية.

ذوو الاحتياجات الخاصة

يقصد بذوي الاحتياجات الخاصة في هذه الدراسة الطلاب من مرضى السكر والمعاقين جسميا، والمكفوفين وضعاف البصر، والصم وضعاف السمع، ومن يعانون من اضطراب في الكلام (التأتأة)، والمضطربين سلوكيا، ومن يخرجون عن قواعد النظام والسلوك، ومن يصعب فهم كلامهم، والمتخلفين عقليا القابلين للتعلم، والمصابين بالشلل الدماغي.

الدراسات السابقة

سوف يتطرق هذا الجزء من الدراسة إلى الدراسات السابقة المتعلقة بالصدق العاملي لمقياس الاتجاهات نحو الدمج والدراسات ذات العلاقة بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة.

أولا: دراسات حول الصدق العاملي للمقياس

أجرى بيرمان Berryman وآخرون دراسة تضمنت تطوير أداة تألفت من ٢٢ فقرة لقياس الاتجاهات نحو دمج الطلاب المعاقين من مختلف فئات الإعاقة في الصفوف العادية، وقد طلبوا قراءة فقرات المقياس وتحديد اتجاهاتهم نحوها من قبل ١٦١ مدرسا ممن يدرسون أحد المقررات التربوية الإجبارية (التدريب أثناء الخدمة)، ويمثلون سبعة عشر تخصصا، ويعملون في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ويتمتعون بخبرات تدريسية متفاوتة. وكانت نسبة قليلة منهم قد درست مقررا أو مقررين في التربية الخاصة.

وقد كشفت نتائج التحليل العاملي عن أربعة عوامل تشبعت بها ١٨ فقرة بعد أن استبعدت أربع فقرات. وقد تمثلت العوامل الأربعة في الاتجاهات نحو دمج الإعاقات البسيطة، والدمج العام، والإعاقات الحسية الشديدة، وأخيرا السلوك الاجتماعي. وقد تراوحت تشبعات الفقرات بالعوامل الأربعة ما بين ٣٧, ٠ – ٧٨, ٠.

وقد تضمن العامل الأول والمتمثل في الإعاقات البسيطة كلا من الإعاقات الجسمية، والتأتأة، وصعوبة الكلام، بالإضافة إلى الصرع، ومرض السكر، والشلل الدماغي.

أما العامل الثاني والمتمثل في الدمج العام فقد تضمن الفقرات التي أشارت إلى أن الدمج إجراء تربوي مناسب، وأنه حق للطلاب المعاقين، بالإضافة إلى تدريس الطلاب المتخلفين عقليا القابلين للتعلم في الصفوف العادية مع الطلاب المتفوقين والعاديين، وأخيرا حول توظيف الدمج واستخدامه في المستقبل.

وأما العامل الثالث، والمتمثل في الاتجاهات نحو دمج الطلاب المعاقين حسيا بدرجة شديدة، فقد تضمن كلا من الطلاب المكفوفين، والطلاب الصم.

وتمثل العامل الرابع الخاص بالسلوك الاجتماعي في دمج الطلاب المضطربين سلوكيا والخارجين على قواعد النظام والسلوك.

وقد بلغ معامل ثبات المقياس باستخدام التجزئية النصفية ٩٢, ٠ [٨].

وفي دراسة أخرى للتحقق من الصدق العاملي لمقياس الاتجاهات نحو الدمج وثباته طبق بيرمان Berryman وآخرون المقياس على عينتين من الطلاب المسجلين في مقررات تربوية. وقد تألفت عينة الصدق الأصلية من ١٥٩ طالبا، في حين تألفت عينة الصدق الثانية من ١٦٤ طالبا. وكان المشاركون يمثلون سبعة عشر تخصصا دراسيا مختلفا موزعين

بين طلاب يتم إعدادهم تربويا للتدريس ومدرسين في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية (التدريب أثناء الخدمة).

وقد كشفت نتائج التحليل العاملي لاستجابات عينة الصدق الأولى عن أربعة عوامل. حيث تبين أن العامل الرابع يتألف من فقرتين، وأن الفرق ضئيل في القيمة التنبؤية بين العاملين الثالث والرابع، ولذلك فقد تقرر تدوير العوامل الثلاثة الأولى. وقد أخضعت استجابات عينة الصدق الثانية لنفس التحليل لتحديد ما إذا كان قد تم التوصل إلى نفس العوامل التي أظهرها تحليل استجابات العينة الأولى. وقد كشفت النتائج عن اتفاق عينتي الصدق الأولى والثانية على الاتجاهات نحو الإعاقات البسيطة والدمج العام، والإعاقات الحسية الشديدة. أما الفقرات الخاصة بالسلوك الاجتماعي، فقد انتمت للعامل الأول وذلك نتيجة التدوير الذي تمت الإشارة إليه.

وقد تبين أن معاملات الثبات لمقياس الاتجاهات باستخدام ألفا كرونباخ كانت ٠,٨٩ و ٠,٨٨ للعينتين على التوالي. في حين تراوحت معاملات الثبات للعوامل الثلاثة ما بين ٠,٧٦ - ٠,٨٤، ومن جانب آخر، بلغ معامل ارتباط بيرسون بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ما بين ٠,٤٢ - ٠,٥٥. وتشير هذه النتائج إلى ما يتمتع به هذا المقياس من دلالات كافية من الصدق والثبات تجعل منه أداة صالحة للاستخدام في دراسة الاتجاهات نحو الدمج [١٠].

وأجرى جرين وهارفي Green and Harvey دراسة بهدف التحقق من الصدق العاملي للفقرات الثماني عشرة لمقياس الاتجاهات نحو الدمج من خلال تطبيقه في بيئة أخرى على عينة تألفت من ٤٢١ طالبا ومدرسا ممن يتلقون تدريبهم أثناء الخدمة. وقد كشفت نتائج التحليل العاملي بطريقة التدوير المتعامد عن نفس العوامل الأربعة التي ظهرت في دراسة تطوير المقياس، وتشبعت بها نفس الفقرات عدا الفقرتين المتعلقتين بضعاف السمع والبصر، فقد انتمت للعامل الثالث بدلا من الأول، وقد تراوحت معاملات الثبات للعوامل الأربعة باستخدام الفا كرونباخ ما بين ٠,٧١ - ٠,٨٨، وبلغ ثبات المقياس الكلي ٠,٩١، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد (العوامل) الأربعة للمقياس ما بين ٠,٣٦ - ٠,٥٧؛ أما معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية فقد تراوحت ما بين ٠,٦٣ - ٠,٨٤ [١١، ص ١٢٥].

ثانيا: دراسات حول الاتجاهات نحو الدمج

أجرى لاندرز Landers وزملاؤه دراسةاشتملت على ٢٦ إداريا و١٢٣ معلما للأطفال العاديين، و ٦٠ معلما للأطفال غير العاديين، وقد وجدوا أن الإداريين والمعلمين ينظرون إلى الدمج على أنه شيء هام للغاية. وتمت إعادة الدراسة مرة أخرى بعد مرور سنة على الدراسة الأولى، وقد توصل الباحثون إلى النتيجة الأولى نفسها، ولم تختلف اتجاهات الإداريين والمعلمين في المرة الثانية عنها في المرة الأولى [١٢].

وقد دعم ذلك نتائج دراسة موريس Morris وزملائه، التي أجريت على عينة بلغت ٢٢٠ طالبا من الطلاب الجامعيين لمعرفة اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد بينت الدراسة أن اتجاهات الطلاب تبدو أكثر سلبية نحو دمج الأطفال المضطربين سلوكيا، بينما كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية [١٣].

وعلى الصعيد العربي، أجرى السرطاوي دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات المدرسين والطلاب نحو دمج الطلاب المعاقين في الصفوف العادية، وذلك عن طريق تطبيق مقياس الاتجاهات نحو دمج الأطفال المعاقين على عينة بلغت ٣٤٩ مدرسا وطالبا وقد توصل إلى أن اتجاهات المدرسين والطلاب نحو دمج الأطفال المعاقين في الصفوف العادية تتسم بالسلبية [٢].

كما أشارت تلك الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الاتجاهات نحو دمج الأطفال المعاقين في الصفوف العادية ترجع لمتغير التخصص والمعرفة والقرابة وخبرة التدريس؛ وهذا لصالح المتخصصين في التربية الخاصة ومن لهم صلة قرابة بأشخاص معاقين أو لهم معرفة بهم، ثم لمن كانت خبرتهم في التدريس تقل عن ٥ سنوات.

كما أجرى هارون دراسة بهدف الكشف عن توقعات معلمي الفصول العادية نحو تعليم القابلين للتعلم من المتخلفين عقليا بالمدارس العادية بمدينة الرياض من خلال أداة طورها وتم تطبيقها على عينة الدراسة المؤلفة من ٦٠٠ معلم سعودي، وقد توصلت تلك الدراسة إلى النتائج التالية:

١ - لا تتسم التوقعات الأولية للمعلمين بالمرحلة الابتدائية بالرفض نحو تعليم القابلين للتعلم من المتخلفين عقليا بالمدارس العادية.

٢ - توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها المعلمون

المؤهلون تربويا ومتوسطات الدرجات التي حصل عليها المعلمون غير المؤهلين تربويا، وذلك لصالح المجموعة الأولى.

٣ - توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط الدرجات التي حصل عليها المعلمون ممن تزيد خبراتهم التدريبية على ست سنوات ومتوسط الدرجات التي حصل عليها المعلمون ممن تقل خبرتهم عن ست سنوات وذلك لصالح المجموعة الأولى.

٤ - لاتوجد فروق دالة إحصائيا للتفاعل بين متغيري المؤهل التربوي وخبرة التدريس على توقعات المعلمين نحو تعليم القابلين للتعلم بالمدارس الابتدائية [١٤].

وقد قام Abduljabbar بدراسة حول الاتجاهات لكل من المعلمين والإداريين في مدارس منطقة الرياض نحو التعليم الشامل، ويقصد به الدمج العام وهو دمج جميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مهما كان نوع أو شدة الإعاقة في المدارس العادية، وذلك على عينة مكونة من ٢٢١ فردا بين معلمين ومعلمات وإداريين وإداريات في منطقة الرياض وما حولها. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا دالة في اتجاهات المدراء والمعلمين نحو التعليم الشامل ترجع إلى متغير الجنس، حيث كانت اتجاهات المديرات والمعلمات أكثر إيجابية من اتجاهات المدراء والمعلمين الذكور.

وأوضحت الدراسة كذلك أن هناك فروقا دالة في اتجاهات المدراء والمعلمين ترجع إلى متغير الصداقة والقرابة مع الأشخاص المعاقين. وقد أبدى معظم أفراد العينة اتجاهات إيجابية نحو الدمج العام خصوصا للمعاقين جسميا، بينما كانت نظرتهم سلبية نحو دمج المتخلفين عقليا في هذا النوع من التعليم [١٥، ص ص ٩٢ - ٩٧].

وأشارت الفايز إلي دراسة الهينيني عن اتجاهات مديري المرحلة الابتدائية ومعلميها نحو دمج الطلبة المعاقين حركيا في المدارس العادية بالأردن، وكانت عينة الدراسة مكونة من ٦٦ مديرا ومديرة و٣٤ معلما ومعلمة، وقد توصلت إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠٫٠٥) في اتجاهات مديري المدارس الابتدائية ومعلميها نحو دمج الطلاب المعاقين ترجع إلى الجنس ونمط الوظيفة [١٦].

وقد توصل الشخص من خلال مراجعة الدراسات والبحوث والتجارب التي أجريت في الدول المتقدمة حول دمج المعاقين إلى أن هذا الدمج تطور بشكل كبير، وخاصة في النصف الثاني من القرن العشرين، حيث تم دمج هؤلاء المعاقين في الفصول العادية

بعدما كانوا يتلقون التعليم في فصول خاصة بالمدارس العادية. ويذهب الشخص إلى أن فئة المعاقين بإعاقة بسيطة المتضمنة المتخلفين عقليا بدرجة بسيطة ومن يعانون من اضطرابات سلوكية بسيطة هي أكثر فئات المعاقين استفادة من الدمج، وهذا مشروط بتوافر الخدمات الخاصة والمساندة لهؤلاء المعاقين [١٧، ص ١٩٧].

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على ٥١٠ مديرين ومعلمين ممن يعملون في المدارس الابتدائية العادية والمدارس الابتدائية العادية الملحق بها فصول خاصة والمدارس الابتدائية الخاصة التابعة لوزارة المعارف بمنطقة الرياض. وقد بلغ عدد المديرين ٩٨ مديرا (١٩,٢٪) في حين بلغ عدد المعلمين ٤١٢ معلما (٨٠,٨٪). وهذه العينة من المديرين والمعلمين اشتملت على مديري التربية الخاصة ومعلميها في معاهد التربية الفكرية، ومعاهد الأمل للصم، ومعاهد النور للمكفوفين، والمدارس الابتدائية العادية بما فيها المدارس الملحق بها فصول للتربية الخاصة. ويوضح جدول رقم ١ توزيع عينة الدراسة حسب طبيعة العمل والعمر والخبرة ونوع المؤهل والتخصص الدقيق ونوع المدرسة التي يعمل بها المفحوص.

جدول رقم ١. توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

م	المتغيرات	فئات المتغيرات	عدد الحالات	النسبة ٪
١	طبيعة العمل	مدير	٩٨	١٩,٢
		معلم	٤١٢	٨٠,٨
٢	العمر	٢٠ - ٣٠ سنة	٢٠٨	٤٠,٨
		٣١ - ٤٠ سنة	١٩٤	٣٨,٠
		٤١ - ٥٠ سنة	٩٠	١٧,٧
		٥١ سنة فأكثر	١٨	٣,٥
٣	الخبرة	أقل من خمس سنوات	١١٨	٢٣,١
		٥ - ١٠ سنوات	١٨٩	٣٧,١
		أكثر من ١٠ سنوات	٢٠٣	٣٩,٨

تابع جدول رقم ١.

م	المتغيرات	فئات المتغيرات	عدد الحالات	النسبة ٪
٤	نوع المؤهل	تربوي	٤٥١	٨٨,٤
		غير تربوي	٥٩	١١,٦
٥	التخصص الدقيق	تربية خاصة	٩٧	١٩,٠
		تخصص آخر غير التربية الخاصة	٤١٣	٨١,٠
٦	نوع المدرسة	مدرسة عادية	٣٨٥	٧٥,٥
		مدرسة خاصة	٨٣	١٦,٣
		مدرسة عادية ملحق بها فصول خاصة	٤٢	٨,٢

أداة الدراسة

الأداة المستخدمة في هذه الدراسة هي مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة Attitudes Towards Mainstreaming Scale (ATMS) (لبيريمان Berryman وزملائه)، حيث يحتوي هذا المقياس على ثماني عشرة فقرة للتحقق من اتجاهات المعلمين وتقبلهم لدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة [٨، ص ص ١٩٩ -٢٠٣].

ونظرا لوجود حاجة إلى توفير مقياس مقنن على البيئة السعودية بحيث يمكن استخدامه في قياس الاتجاهات نحو دمج فئات الإعاقة المختلفة، وبحيث يتمتع بصدق وثبات ملائمين لاستخدامه في الدراسات المستقبلية في البيئة السعودية، وبحيث يتميز بقصره وسهولة تطبيقه وسرعة الإجابة عنه، وشموله لكل فئات ذوي الاحتياجات الخاصة ما عدا صعوبات التعلم (طبعا) لافتراض أن هذه الفئة مدمجة أصلا - نظرا لهذه الأسباب مجتمعة - فقد استخدم الباحث الصورة العربية من مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة Attitudes Towards Mainstreaming Scale (ATMS) (لبيريمان Berryman وزملائه) التي قام السرطاوي [٢] بإعدادها، حيث طلب من عدد من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود بالرياض مراجعة الفقرات وتحديد مدى وضوحها، ثم بعد ذلك طلب إلى اثنين من المتخصصين إعادة ترجمة الصورة المعرّبة من

المقياس إلى اللغة الإنجليزية للتحقق من سلامة الترجمة ومحافظةالفقرات على مضمون ما هدفت لقياسه .

وتتطلب إجراءات تطبيق المقياس وتصحيحه أن يقرأ المدير والمعلم كل فقرة ، ويحدد مدى موافقته أو عدم موافقته على ما جاء فيها ، وذلك على مقياس متدرج من ست إجابات على طريقة ليكرت تبدأ بموافق جدا ، موافق ، موافق إلى حد ما ، معارض إلى حد ما ، معارض ، معارض جدا (انظر ملحق رقم ١) . وقد أعطيت ست درجات لموافق جدا متدرجة تنازليا إلى أن تنتهي إلى درجة واحدة لمعارض جدا وهكذا ، فإن ارتفاع الدرجة يعتبر مؤشرا على الاتجاه الإيجابي في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى اتجاه سلبي .

الأساليب الإحصائية

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث عددا من الأساليب الإحصائية للتحقق من صدق المقياس وثباته تمثلت في التحليل العاملي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، وألفا كرونباخ بالإضافة إلى المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) T. test ، واختبار تحليل التباين .

جدول رقم ٢ . التحليل العاملي لمقياس الاتجاهات نحو الدمج وتشبعات فقراته بالعوامل الأربعة .

الرقم	العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١	يعتبر الدمج التربوي إجراءً تربويا مناسبا بشكل عام .	٠,٧٨			
٢	من حق جميع الطلاب المعاقين أن يتلقوا تعليمهم في الصفوف العادية .	–			
٣	من المناسب تدريس الطلاب المتفوقين والعاديين والمتخلفين عقليا في صف دراسي واحد .		٠,٥٥		
٤	يجب دمج الطلاب المتخلفين عقليا القابلين للتعلم في الصفوف العادية .		٠,٧٦		
٥	يجب دمج الطلاب المعاقين بصريا – ضعاف البصر – الذين يستطيعون قراءة المواد التعليمية المطبوعة في الصفوف العادية .				٠,٦١

تابع جدول رقم ٢.

الرقم	العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
٦	يجب دمج الطلاب المكفوفين الذين لايستطيعون قراءة المواد التعليمية المطبوعة في الصفوف العادية.		٠,٦٢		
٧	يجب دمج الطلاب المعاقين سمعيا - ضعاف السمع - وليسوا صما في الصفوف العادية		٠,٦٥		
٨	يجب دمج الطلاب الصم في الصفوف العاديـــة.		٠,٧٨		
٩	يجب دمج الطلاب المعاقين جسميا الذين يستخدمون الكراسي المتحركة في تنقلهم في الصفوف العادية.	٠,٥٤			
١٠	يجب دمج الطلاب المعاقين جسميا الذين لا يستخدمون الكراسي المتحركة في تنقلهم في الصفوف العادية.	٠,٧٨			
١١	يجب دمج الطلاب الذين يعانون من شلل دماغي ولا يستطيعون التحكم في حركـــة أعضائهم في الصفوف العادية.	٠,٥٥			
١٢	يجب دمج الطلاب الذين يعانون من التأتأة في النطق في الصفوف العادية.	٠,٦٠			
١٣	يجب دمج الطلاب الذين يصعب فهم كلامهم في الصفوف العادية.			٠٧٠	
١٤	يجب دمج الطلاب الذين يعانون من الصرع في الصفوف العادية.				٠,٧٣
١٥	يجب دمج الطلاب الذين يعانون من مرض السكر في الصفوف العادية.				٠,٧٥
١٦	يجب دمج الطلاب المضطربين سلوكيا في الصفوف العادية.			٠,٨١	
١٧	يجب دمج الطلاب الذين يخرجون عن قواعد النظام والسلوك في الصفوف العادية.			٠,٦٩	
١٨	يجب أن يكون الدمج التربوي ناجحا بدرجة كافية لتقنع الآخرين باستخدامه كإجراء تربوي مناسب لخدمة المعاقين.	٠,٧٤			
	الجذر الكامن eigen value	٧,٤٧	١,٩٢	١,٣٦	١,٢٨
	نسبة التباين variance	٤١,٥	١٠,٧	٧,٦	٧,١

النتائـــج

يتناول هذا الجزء من الدراسة الإجابة عن مضمون أسئلة الدراسة التالية:

السؤال الأول: ما العوامل التي يتألف منها المقياس في صورته العربية؟

كشفت نتائج التحليل العاملي لاستجابات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات نحو الدمج عن أربعة عوامل بعد استبعاد العامل الخامس الذي تشبع بالفقرة الثانية من المقياس وهي (من حق جميع الطلاب المعاقين أن يتلقوا تعليمهم في الصفوف العادية). ويوضح جدول رقم ٢ العوامل الأربعة للمقياس. وقد أعطيت هذه العوامل - التي أظهرها التحليل العاملي باستخدام طريقة التدوير المتعامد - التسميات التالية:

العامل الأول: الاتجاه نحو الدمج العام والإعاقات الجسمية

اشتمل هذا العامل على الفقرات التي اعتبرت الدمج إجراءً تربويا مناسبا وأن نجاح عملية الدمج سوف يساعد على استخدامه بشكل واسع. واشتمل هذا العامل أيضا على الإعاقات الجسمية وكذلك التأتأة في النطق. وقد تراوح تشبع الفقرات الست ما بين ٥٤, ٠ - ٧٨, ٠.

العامل الثاني: الاتجاه نحو الإعاقات الحسية والتخلف العقلي

وتضمن هذا العامل الطلاب ذوي الإعاقات الحسية الشديدة والبسيطة متمثلة في المكفوفين وضعاف السمع والصم، وكذلك ذوي الإعاقة العقلية والقابلين للتعلم بالإضافة إلى الفقرة التي اعتبرت أنه من المناسب تدريس الطلاب المتفوقين والعاديين والمتخلفين عقليا في صف دراسي واحد، وقد تراوح تشبع الفقرات الخمس ما بين ٥٥, ٠ - ٧٨, ٠.

العامل الثالث: الاتجاه نحو السلوك الاجتماعي

واشتمل هذا العامل على الفقرتين ١٦، ١٧ والمتضمنتين لفئتي المضطربين سلوكيا ومن يخرجون على قواعد النظام والسلوك، وعلى الفقرة ١٣ الخاصة بالطلاب، والذين يصعب فهم كلامهم. وبلغت درجات تشبع هذه الفقرات من ٦٩, ٠ - ٨١, ٠.

العامل الرابع: الاتجاه نحو الإعاقات البسيطة

ويشتمل هذا العامل على الفقرات ٥، ١٤، ١٥ الخاصة بضعاق البصر من الطلاب والذين يعانون من الصرع، ومن مرض السكر، وكان تشبعها ٦١, ٠ و ٧٣, ٠، ٧٥, ٠ على التوالي.

صدق المقياس وثباته

ومن الإجراءات التي اعتمدها الباحث للتحقق من صدق المقياس الاتساق الداخلي أو ما يسمى بصدق الفقرات، إذتم استخراج معاملات الارتباط بين فقرات البعد (العامل) الفرعي والدرجة الكلية له من جهة، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى. ويبين جدول رقم ٣ معاملات الارتباط، حيث تراوحت معاملات الارتباط على النحو التالي:

- بين فقرات البعد الأول ودرجته الكلية ما بين ٦٩, ٠ - ٨٣, ٠
- بين فقرات البعد الثاني ودرجته الكلية ما بين ٧٣, ٠ - ٨٥, ٠
- بين فقرات البعد الثالث ودرجته الكلية ما بين ٧٨, ٠ - ٨٩, ٠
- بين فقرات البعد الرابع ودرجته الكلية ما بين ٧٦, ٠ - ٨١, ٠

وفي مقابل ذلك تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس ما بين ٥٤, ٠ - ٨٤, ٠ . وكانت جميع معاملات الارتباط الواردة في الجدول دالة إحصائيا عند مستوى ٠١, ٠ .

جدول رقم ٣. معاملات الارتباط بين درجات المديرين والمعلمين على فقرات المقياس ودرجاتهم على كل عوامل (أبعاد) المقياس.

العامل	رقم الفقرة في المقياس	درجة الارتباط بالعامل	درجة الارتباط بالدرجة الكلية
الأول	١	٠,٨١	٠,٦٨
	٩	٠,٧٤	٠,٦٩
	١٠	٠,٨٣	٠,٦٩
	١١	٠,٧٧	٠,٧٢
	١٢	٠,٦٩	٠,٦٦
	١٨	٠,٨٠	٠,٦٨
الثاني	٣	٠,٧٣	٠,٥٦
	٤	٠,٧٥	٠,٦٠
	٦	٠,٨٣	٠,٧٩
	٧	٠,٨٤	٠,٧١

تابع جدول رقم ٣.

العامل	رقم الفقرة في المقياس	درجة الارتباط بالعامل	درجة الارتباط بالدرجة الكلية
	٨	٠,٨٥	٠,٧١
	١٣	٠,٧٨	٠,٦٤
الثالث	١٦	٠,٨٩	٠,٥٨
	١٧	٠,٨٨	٠,٦٨
	٥	٠,٧٦	٠,٦٦
الرابع	١٤	٠,٨١	٠,٨٤
	١٥	٠,٧٦	٠,٥٤

ويوضح جدول رقم ٤ أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة مع بعضها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ حيث بلغ ارتباط العامل الأول بالعوامل التالية: ٠,٦٥، ٠,٥٧، ٠,٥٠ على التوالي، في حين بلغ ارتباط العامل الثاني بالعوامل التالية: ٠,٥٤، ٠,٥٥، وقد بلغ ارتباط العامل الثالث بالرابع ٠,٥١.

أما ارتباط العوامل الأربعة بالدرجة الكلية فقد بلغت ٠,٨٨، ٠,٨٧، ٠,٧٤، ٠,٧١، على التوالي وكانت جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١.

جدول رقم ٤. معاملات الارتباط بين درجات المديرين والمعلمين على الأبعاد الأربعة وبينها وبين درجاتهم الكلية على المقياس.*

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
الأول				
الثاني	٠,٦٥			
الثالث	٠,٥٧	٠,٥٤		
الرابع	٠,٥٠	٠,٥٥	٠,٥١	
الدرجة الكلية	٠,٨٨	٠,٨٧	٠,٧٤	٠,٧١

* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

وللتحقق من ثبات المقياس استخدم الباحث ألفا كرونباخ على عينة استطلاعية يبلغ عددها ٥١ مديرا ومعلما، حيث بلغ معامل ثبات العامل الأول ٠,٨٦، والعامل الثاني ٠,٨٤، والعامل الثالث ٠,٨١، والعامل الرابع ٠,٦٧، في حين بلغ معامل ثبات الفقرات السبع عشرة ٠,٩٢ كما يوضحها الجدول رقم ٥.

جدول رقم ٥. معاملات الثبات لأبعاد مقياس الاتجاهات نحو الدمج بطريقة ألفا كرونباخ.

البعد	عدد أفراد عينة الثبات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
الأول	٥١	٦	٠,٨٦
الثاني	٥١	٥	٠,٨٤
الثالث	٥١	٣	٠,٨١
الرابع	٥١	٣	٠,٦٧
الدرجة الكلية	٥١	١٧	٠,٩٢

السؤال الثاني: ما أكثر فئات ذوي الاحتياجات الخاصة تقبلا للدمج في الفصول العادية؟

لقد أوضحت متوسطات الاستجابات الواردة في جدول رقم ٦ حول دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية أن الفئات التي ارتفع متوسط الإجابة حولها عن (٣) يشير إلى تقبل دمجها، وقد كانت على الترتيب: مرضى السكر، والذين يعانون من التأتأة، والمعاقين جسميا الذين لا يستخدمون الكراسي المتحركة، ومن يستخدمون الكراسي المتحركة من المعاقين جسميا، وضعاف البصر، وضعاف السمع، والمضطربين سلوكيا، ومن يخرجون عن قواعد النظام والسلوك، والطلاب الذين يصعب فهم كلامهم، ومرضى الصرع، حيث تراوحت متوسطات الاتجاهات نحو دمجهم ما بين ٤,٩٥ كأعلى متوسط و٣,٢٦ كأقل متوسط لهذه الفئات على التوالي.

أما الفئات التي أبدى المديرون والمعلمون اعتراضا واضحا على دمجها في الفصول العادية والتي انخفض متوسط الإجابة حولها عن (٣) فقد كانت على الترتيب: دمج الطلاب المصابين بالشلل الدماغي، والصم، والمكفوفين، والمتخلفين عقليا القابلين

للتعلم، حيث تراوح متوسط الإجابة عليها بين ١,٨٠ إلى ٢,٨٨ .

جدول رقم ٦. المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين والمعلمين حول دمج فئات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مرتبة حسب درجة تقبل دمجها في الفصول العادية.

الفئة	المتوسط	الانحراف المعياري
مرضى السكر	٤,٩٥	١,٤١
التأتأة	٤,١٢	١,٣٥
المعاقون جسميا الذين لا يستخدمون الكراسي المتحركة	٤,٠٥	١,٦٤
المعاقون جسميا الذين يستخدمون الكراسي المتحركة	٤,٠٢	١,٦٢
ضعاف البصر	٤,٠٠	١,٤٩
ضعاف السمع	٣,٦١	١,٥١
المضطربون سلوكيا	٣,٤٤	١,٤١
من يخرجون عن قواعد النظام والسلوك	٣,٣٣	١,٤٨
الطلاب الذين يصعب فهم كلامهم	٣,٢٦	١,٣٦
الذين يعانون من الصرع	٣,٢٦	١,٥٧
المتخلفون عقليا والقابلون للتعلم	٢,٨٨	١,٤٣
المكفوفون	٢,٣٠	١,٣٨
الصم	٢,٠٦	١,١٧
ذووالشلل الدماغي	١,٨٠	١,١٠

السؤال الثالث: هل تختلف اتجاهات المديرين والمعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية باختلاف طبيعة العمل والخبرة، ونوع المؤهل والتخصص الدقيق إن كان تربية خاصة أو غير ذلك، وطبيعة المدرسة إن كانت عادية أو خاصة؟

لقد توصل الباحث عن طريق استخدام اختبار (ت) واختبار تحليل التباين إلى النتائج التالية:

١ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المديرين واستجابات

المعلمين بالنسبة لمتغير طبيعة العمل. وعليه لا يمكن أن نتوقع أن يكون هناك اختلاف في الاتجاهات حول الدمج بناءً على طبيعة العمل (مدير أو معلم) [انظر جدول رقم ٧].

٢ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغير المؤهل لصالح الذين يحملون مؤهلات تربوية؛ إذ حصل هؤلاء التربويون على متوسط حسابي بلغ ٣١, ٥٧، وذلك مقارنة بمن لا يحملون مؤهلات تربوية، إذ حصلوا على متوسط حسابي أقل (٠٦, ٥٣)، وهذا يدل على أن التربويين يحملون اتجاهات أكثر إيجابية نحو الدمج من غيرهم من غير التربويين [انظر جدول رقم ٧].

٣ - وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير التخصص الدقيق وأثره على اتجاهات أفراد العينة نحو الدمج لصالح المتخصصين في التربية الخاصة، إذ حصل المتخصصون في التربية الخاصة على متوسط حسابي (٦٧, ٦٦)، وذلك مقارنة بغير المتخصصين فيها والذين حصلوا على متوسط حسابي أقل (٥٠, ٥٤). وهذا يدل على أن المتخصصين في التربية الخاصة يحملون اتجاهات أكثر إيجابية نحو الدمج من غيرهم [انظر جدول رقم ٧].

٤ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير العمر وأثره على اتجاهات أفراد العينة نحو الدمج. وعليه لا يمكن أن نتوقع أن هناك اختلافا في الاتجاهات حول الدمج بناءً على متغير العمر، سواء أكان المدير أو المعلم صغيرا أم كبيرا في العمر [انظر جدول رقم ٨].

٥ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الخبرة وأثره على اتجاهات أفرد العينة نحو الدمج. وبناءَ عليه لا يمكن أن نتوقعَ أن يكون هناك اختلاف في الاتجاهات بناءً على خبرة المعلم أو المدير، سواء أكانت طويلة أم قصيرة [انظر جدول رقم ٨].

٦ - وجود فروق ذات دلالة إحصائيةعند مستوى دلالة (٠٥, ٠) لاختبار شيفيه تبين أن هناك فروقا دالة بين متوسطات مديري المدارس العادية ومعلميها (٩٠, ٥٣) ومديري المدارس الخاصة ومعلميها (٣٥, ٦٨) لصالح مديري المدارس الخاصة ومعلميها.

وهناك فروق دالة بين متوسطات مديري المدارس العادية ومعلميها (٩٠, ٥٣) ومديري المدارس العادية الملحق بها فصول خاصة ومعلميها (٧٣, ٦٠) لصالح مديري المدارس العادية الملحق بها فصول خاصة ومعلميها.

ومن جهة أخرى وجدت فروق دالة بين متوسطات مديري المدارس العادية الملحق بها فصول خاصة ومعلميها (٧٣, ٦٠) ومديري المدارس الخاصة ومعلميها (٦٨, ٣٥) لصالح مديري المدارس الخاصة ومعلميها (انظر جدول رقم ٨).

جدول رقم ٧. المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم اختبار (ت) ودلالتها الإحصائية في اختلاف الاتجاهات نحو الدمج باختلاف طبيعة العمل ونوع المؤهل والتخصص الدقيق.

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
طبيعة العمل	مدير	٩٨	٥٨,٥٧	١٣,٥٨		
	معلم	٤١٢	٥٦,٣٩	١٤,٤١	١,٣٦	غير دالة
نوع المؤهل	تربوي	٤٥١	٥٧,٣١	١٤,٤	-	
	غير تربوي	٥٩	٥٣,٠٦	١٢,٥٥	٢,١٥	دالة عند ٠,٠٥
التخصص الدقيق	تربية خاصة	٩٧	٦٦,٦٧	١٤,٩٧		
	غير تربية خاصة	٤١٣	٥٤,٥	١٣,٠٧	٨,٠٢	دالة عند ٠,٠١

جدول رقم ٨. نتائج تحليل التباين الاحادي للتعرف على الفروق في اتجاهات الأفراد نحو الدمج في ضوء كل من العمر والخبرة ونوع المدرسة.

المتغير	مجموع المربعات	درجة الدرجة	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الفعلية
العمر	٩٤٦,٣٣	٣	٣١٥	١,٥٥	١٩٩٥ غير دالة
الخبرة	١٠٣٢,١١	٢	٥١٦,٠٥	٢,٥٥	٠,٠٧٩ غير دالة
طبيعة المدرسة	١٤٩٥٧,٤٣	٢	٧٤٧٨,٧١	٤٢,٧٧	٠,٠٠٠ دالة عند مستوى ٠,٠١

مناقشـــة النتائـــج

لقد بينت نتائج الدراسة أن هناك تشابها كبيرا بين العوامل الأربعة لهذه الدراسة مع العوامل الأربعة التي أظهرتها الدراسات السابقة ، إلا أن الاختلاف في الأساس بينها هو : أن الاتجاه نحو الدمج العام والإعاقات الجسمية كان العامل الأول في هذه الدراسة ، بينما كان العامل الأول في الدراسات السابقة هو الاتجاه نحو دمج الإعاقات البسيطة . وعادة مايكون الجذر الكامن للعامل الأول كبيرا جدا مقارنة بالعوامل الأخرى كما هو الحال في هذه الدراسة ، بحيث يكون مسؤولا عن نسبة كبيرة من التباين كما يظهر ذلك في جدول رقم ٢ .

وقد ترجع هذه النتيجة إلى كون أن فكرة الدمج فكرة جديدة على المجتمع السعودي ، حيث إن ذوي الاحتياجات الخاصة بدرجة بسيطة يتلقون تعليمهم في مدارس خاصة ومعزولة عن البيئة العادية ، بخلاف ما يجرى في كثير من الدول المتقدمة كالولايات المتحدة وبريطانيا وأستراليا وغيرها ، حيث يتم دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بدرجة بسيطة في المدارس العادية ، ومن هنا كان الاتجاه نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة التعليمية هو العامل الأول .

أما الاختلاف الثاني فهو عدم انتماء الفقرة الثانية الخاصة بحق جميع الطلاب المعاقين في أن يتلقوا تعليمهم في الصفوف العادية ، وقد يعزى ذلك إلى شمولية هذه الفقرة لجميع فئات المعاقين ، ولأن المجتمع السعودي تعود وتأقلم على المدارس والمعاهد والمراكز المعزولة . وقد كانت إجابات العينة عن الفقرات الأخرى أفضل بكثير ومؤشرا على عدم تقبل دمج كل فئات المعاقين في الفصل الدراسي العادي .

أما الفئات التي أبدى المديرون والمعلمون اعتراضا بينا على دمجها في الفصول العادية ، فهي فئات الطلاب المصابين بالشلل الدماغي ، والصم ، والمكفوفين والمتخلفين عقليا القابلين للتعلم ، وقد يرجع هذا الاعتراض على الدمج إلى طبيعة الإعاقة التي يعاني منها هؤلاء ، وإلى صعوبة التعامل مع هذه الفئات لوجوب استخدام طرق ووسائل واستراتيجيات خاصة للتعامل معها ، وقد يرجع كذلك إلى عدم الوعي الكامل باحتياجات هذه الفئات في المدارس العادية .

أما الفئات التى اتفق أفراد العينة على دمجها فهي مرضى السكر ، والذين يعانون

من التأتأة، والمعاقون جسميا الذين لا يستخدمون الكراسي المتحركة، ومن يستخدمون الكراسي المتحركة من المعاقين جسميا، وضعاف البصر، والمضطربون سلوكيا، ومن يخرجون عن قواعد النظام والسلوك، والطلاب الذين يصعب فهم كلامهم، ومرضى الصرع. ويبدو أن أفراد العينة اتفقوا على دمج هذه الفئات لتمتعها بالقدرات العقلية التي تسهل عملية دمجها وتعلمها في البيئة العادية، وذلك مقارنة بالفئات الأخرى كالمتخلفين عقليا القابلين للتعلم، والمكفوفين، والصم، والمرضى بالشلل الدماغي الذين يتطلب التعامل معهم استخدام طرق واستراتيجيات خاصة.

وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغير المؤهل لصالح الذين يحملون مؤهلات تربوية، وهذا يدل على أن التربويين يحملون اتجاهات أكثر إيجابية نحو الدمج من غيرهم من غير التربويين. وقد تعني هذه النتيجة أن التربويين قد حصلوا على بعض المعلومات والخبرات عن ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء دراستهم الجامعية، وكذلك أثناء التدريس التدريبي الذي يقومون به قبل التخرج من الجامعات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هارون [١٣].

أما فيما يخص متغير التخصص الدقيق، فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في الاتجاهات نحو الدمج لصالح المتخصصين في التربية الخاصة. وقد تكون هذه النتيجة مرتفعة نظرا لما يحصل عليه المتخصصون في التربية الخاصة من معلومات ومعارف وخبرات عن ذوي الاحتياجات الخاصة عن طريق التعامل معهم وأثناء الدراسة والتدريس أو التدريس التدريبي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السرطاوي [٢].

أما فيما يخص متغير طبيعة المدرسة، فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مديري المدارس العادية ومعلميها ومديري المدارس الخاصة ومعلميها لصالح مديري المدارس الخاصة ومعلميها. وهناك فروق دالة بين متوسطات مديري المدارس العادية ومعلميها ومديري المدارس العادية الملحق بها فصول خاصة ومعلميها لصالح مديري المدارس العادية الملحق بها فصول خاصة ومعلميها. ومن جهة أخرى وجدت فروق دالة بين متوسطات مديري المدارس العادية الملحق بها فصول خاصة ومعلميها ومديري المدارس الخاصة ومعلميها لصالح مديري المدارس الخاصة ومعلميها. إذ أن مديري المدارس الخاصة ومعلميها يحملون اتجاهات أكثر إيجابية نحو الدمج يليهم

مديرو المدارس العادية الملحق بها فصول خاصة ومعلموها .

وقد تكون هذه النتيجة راجعة لاحتكاك مديري المدارس الخاصة ومعلميها وملاحظتهم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لفترات أطول مما هو متاح لمديري المدارس العادية ذات الفصول الخاصة الملحقة بها ومعلميها ، وكذلك مديري المدارس العادية ومعلميها .

التوصيات

بناء على نتائج هذه الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي :

١ - حث الباحثين في هذا المجال على استخدام الصورة العربية من مقياس بيريمان للاتجاهات نحو الدمج ، حيث تم التأكد من صدقها وثباتها ، كما تم تقنينها على البيئة السعودية ، وذلك للدراسات المستقبلية عن الدمج .

٢ - العمل على تطبيق برامج الدمج خصوصا للإعاقات البسيطة كمرضى السكر والمعاقين جسميا وضعاف البصر وضعاف السمع .

٣ - العمل على عقد دورات تدريبية لغير المتخصصين في التربية الخاصة الذين يعملون مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة .

٤ - العمل على تحسين اتجاهات المديرين والمعلمين وخصوصا غير التربويين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة عن طريق عقد الندوات واللقاءات والدورات التدريبية فيما يخص الأساليب والاستراتيجيات الملائمة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية .

٥ - تقديم مقرر أو أكثر عن ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات السعودية خصوصا كليات التربية وكليات إعداد المعلمين .

٦ - كذلك يوصي الباحث بدراسات مستقبلية حول الدمج تشمل :

أ - التوسع في هذه الدراسة لتشمل عينة ممثلة لجميع مناطق المملكة العربية السعودية .

ب - مقارنة وجهات نظر الطلاب والطالبات تجاه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة .

جـ - دراسة لاتجاهات الآباء والأمهات حول دمج ذوي الاحتياجات الخاصة .

د - إجراء المزيد من الدراسات حول الدمج حيث تعم الفائدة والوعي بهذا الاتجاه ، وتُعرف أفضل الطرق والاستراتيجيات المناسبة لهذا الموضوع .

ملحق رقم ١

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الكريم مدير المدرسة / معلم المدرسة حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . . . وبعد

أقوم حاليا بدراسة من أجل تقنين مقياس الاتجاهات نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية . وتهدف الدراسة أيضا إلى التعرف على أكثر فئات ذوي الحاجات الخاصة تقبلا للدمج في الفصول العادية وأثر متغيرات كل من طبيعة العمل ، والعمر ، وعدد سنوات الخبرة ، ونوعية المؤهل ، والتخصص الدقيق ، والمدرسة التي يعمل بها على اتجاهات الإداريين أو المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية .

فأرجو منك الإجابة عن عبارات المقياس (الاستبانة) مع العلم بأن هذه المعلومات لا ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط .

مع شكري وتقديري ، ، ، ،

الباحث

د . عبد العزيز محمد العبد الجبار

عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة

كلية التربية - جامعة الملك سعود

المقياس

الجزء الأول :

أرجو وضع علامة (✓) في المكان المناسب لإجابتك :

١ - طبيعة العمل :

☐ إداري

☐ معلم

٢ - العمر :

☐ ٢٠ - ٣٠

☐ ٣١ - ٤٠

☐ ٤١ - ٥٠
☐ ٥١ - فأكثر

٣ - عدد سنوات الخبرة:
☐ أقل من خمس سنوات
☐ ٥ - ١٠ سنوات
☐ أكثر من ١٠ سنوات

٤ - نوعية المؤهل:
☐ تربوي
☐ غير تربوي

٥ - التخصص الدقيق:
☐ تربية خاصة
☐ تخصص آخر غير التربية الخاصة

٦ - المدرسة التي تعمل بها:
☐ مدرسة عادية
☐ مدرسة خاصة (معهد تربية خاصة، مثل: معهد النور، الأمل، التربية الفكرية)
☐ مدرسة عادية ملحق بها فصول خاصة.

الجزء الثاني:

الرقم	العبارة	موافق جدا	موافق	موافق إلى حد ما	معارض إلى حد ما	معارض	معارض جدا
١	يعتبر الدمج التربوي إجراءً تربويا مناسبا بشكل عام.						
٢	من حق جميع الطلاب المعاقين أن يتلقوا تعليمهم في الصفوف العادية.						
٣	من المناسب تدريس الطلاب المتفوقين والعاديين والمتخلفين عقليا في صف دراسي واحد.						
٤	يجب دمج الطلاب المتخلفين عقليا القابلين للتعلم في الصفوف العادية.						
٥	يجب دمج الطلاب المعاقين بصريا - ضعاف البصر - الذين يستطيعون قراءة المواد التعليمية المطبوعة في الصفوف العادية.						

الرقم	العبارة	موافق جدا	موافق	موافق إلى حد ما	معارض إلى حد ما	معارض	معارض جدا
٦	يجب دمج الطلاب المكفوفين الذين لايستطيعون قراءة المواد التعليمية المطبوعة في الصفوف العادية .						
٧	يجب دمج الطلاب المعاقين سمعيا – ضعاف السمع – وليسوا صما في الصفوف العادية .						
٨	يجب دمج الطلاب الصم في الصفوف العادية .						
٩	يجب دمج الطلاب المعاقين جسميا الذين يستخدمون الكراسي المتحركة في تنقلهم في الصفوف العادية .						
١٠	يجب دمج الطلاب المعاقين جسميا الذين لا يستخدمون الكراسي المتحركة في تنقلهم في الصفوف العادية .						
١١	يجب دمج الطلاب الذين يعانون من شلل دماغي ولا يستطيعون التحكم في حركة أعضائهم في الصفوف العادية .						
١٢	يجب دمج الطلاب الذين يعانون من التأتأة في النطق في الصفوف العادية .						
١٣	يجب دمج الطلاب الذين يصعب فهم كلامهم في الصفوف العادية .						
١٤	يجب دمج الطلاب الذين يعانون من الصرع في الصفوف العادية .						
١٥	يجب دمج الطلاب الذين يعانون من مرض السكر في الصفوف العادية .						
١٦	يجب دمج الطلاب المضطربين سلوكيا في الصفوف العادية .						
١٧	يجب دمج الطلاب الذين يخرجون من قواعد النظام والسلوك في الصفوف العادية .						
١٨	يجب أن يكون الدمج التربوي ناجحا بدرجة كافية لتقنع الآخرين باستخدامه كإجراء تربوي مناسب لخدمة المعاقين .						

المراجع

[١] Stainback, W., and S. Stainback. *Controversial Issues Confronting Special Education: Divergent Perspectives* . Boston: Allyn & Bacon, 1992, 29 - 41.

[٢] السرطاوي، زيدان. «اتجاهات المدرسين والطلاب نحو دمج الأطفال المعاقين في الصفوف العادية.» *التربية المعاصرة*، ٣٨، ع ٤ (١٩٩٥م)، ١٨٣ - ٢١٥.

[٣] Greshman, F. M. "Misguided Mainstreaming: The Case for Social Skills Training with Handicapped Children." *Exceptional Children*, 48 (1982), 422-33 .

[٤] Vandercook, T. et al. "Cath, Jess, Jules, & Ames ... A Story of Friendship." *IMPACT*, 2 (1988), 18 - 19 .

[٥] Johnson, D.W., and R. Johnson. "Mainstreaming and Cooperative Learning Strategies." *Exceptional Children*, 6 (1986), 553 - 61.

[٦] MacMillan, D. *Mental Retardation in School and Society*. Boston: Little Brown and Company, 1982.

[٧] Hallahan, D., and J. Kauffman. *Exceptional Children*. 2d ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall, Inc., 1982.

[٨] Berryman, J. D., et al. "The Validation of a Scale to Measure Attitudes toward the Classroom Integration of Disabled Students." *Journal of Educational Research*, 73 (1980), 199 - 203 .

[٩] Lewis, R. B., and D. Doorlage. *Special Students in the Mainstream*. New York: Merrill/ Macmillan, 1987 .

[١٠] Berryman, J. D., and W. R. Neal. "The Cross Validation of the Attitudes toward Mainstreaming Scale (ATMS)." *Educational and Psychological Measurement*, 40 (1980), 469 - 674 .

[١١] Green, K., and D. Harvey. "Cross-Cultural Validation of the Attitudes toward Mainstreaming Scale." *Educational and Psychological Measurement*, 43 (1983), 1255 - 1261 .

[١٢] Landers, M., et al. "Inclusionary Skills and Practices of In Service Principals and Teachers." Paper presented at the 18 Annual TED Conference, Honolulu, Hawaii, Nov. 8-11, 1995.

[١٣] Morrise, J. R. et al. "Attitudes of University Students toward Persons with Specific Handicaps." 1984 . ED 283309, 1 - 6.

[١٤] هارون، صالح. «توقعات معلمي الفصول العادية نحو تعليم القابلين للتعلم من المتخلفين عقليا بالمدارس العادية بمدينة الرياض.» *التربية المعاصرة*، ٣٥، ع١ (١٩٩٥م)، ٢٨٧ - ٣٠٧.

[١٥] Al-Abduljabbar, A. "Administrators and Educators, Perceptions of Inclusive Schooling in Saudi Arabia." Unpublished doctoral dissertation. Southern Illinois University at Carbondale, 1994.

[١٦] الفايز، حصة. *دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع العاديين في مؤسسات رياض الأطفال*. الرياض: مطابع الفرزدق التجارية، ١٩٩٧م.

[١٧] الشخص، عبدالعزيز. «دراسة لمتطلبات إدماج المعاقين في التعليم والمجتمع العربي.» *رسالة الخليج العربي*، ٧، ع٢١ (١٩٨٧م)، ١٨٩ - ٢١٣.

The Factorial Validity of the Attitudes towards a Mainstreaming Scale

Abdulaziz Abduljabbar

Assistant Professor, Dept. of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract: The eighteen-item attitude mainstreaming scale (ATMS) was cross validated before adminstration to a Saudi Arabian sample of 510 principals and teachers of both special education and regular education. Principal components followed by varimax rotation yielded the same four factors found in the development sample. Internal consistency reliability estimates of factor based subscale ranged from .64 - .89 with a total scale reliability of .87. Subscale intercorrelation ranged from .54 - .84 . Principals and teachers showed agreement towards mainstreaming students with diabetes, students who have stuttering problems, students with physical disabilities, mildly visually or hearing impaired students, students with behavioral disorders, students who present persistent discipline problems, students with speech difficulty, and students with epilepsy. Results showed significant differences towards mainstreaming students with disabilities attributed to degree type, specialization and school type, be it speical education or regular school .

مجلة جامعة الملك سعود، م١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٠١-١٢٢ (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).

قياس أثر كل من الأسلوب التعاوني والتقليدي في تعلم مبادىء الحاسب الآلي والبرمجة على طالبات كلية التربية (دراسة ميدانية)

ألفت محمد فودة

أستاذ مساعد، قسم المناهج و طرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين أثر الأسلوب التعاوني والأسلوب التقليدي في تعلم مبادىء الحاسب الآلي، ثم تعلم البرمجة في مقرر الحاسب الآلي وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لطالبات كلية التربية. وقد تضمنت إجراءات الدراسة استخدام الأسلوب التجريبي، وذلك بتقسيم الطالبات عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تدرس باستخدام التعلم التعاوني ومجموعة ضابطة تدرس باستخدام الأسلوب التقليدي. أجري اختبار قبلي (نظري) واحد لقياس معلومات الطالبات عن مبادىء الحاسب وآخر عن البرمجة، الذي أظهر عدم وجود فرق بين المجموعتين. تم تطبيق الاختبار البعدي الأول (نظري) عن مبادىء الحاسب بعد ستة أسابيع من الدراسة، ثم الاختبار البعدي الثاني (نظري) في البرمجة بعد ستة أسابيع أخرى؛ كذلك عمل اختبار عملي في البرمجة لكلا المجموعتين بعد الانتهاء من الاختبار البعدي الثاني. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ١) لم يظهر الاختبار البعدي الأول (نظري) المتعلق بمبادىء الحاسب أي فروق بين المجموعات؛ ٢) أظهرت نتائج الاختبار البعدي الثاني (نظري) بالبرمجة فرقا ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح مجموعة التعلم التعاوني؛ ٣) أظهرت نتائج الاختبار العملي في البرمجة أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح مجموعة التعلم التعاوني.

مقدمـــة

يمكن لتعلم الحاسب الآلي أن يكون جذابا و مثيرا كما يمكن أن يكون ثقيلا ومعقدا، ويعتمد ذلك بدرجة كبيرة علي كيفية تقديم المعلومات و على طبيعة المتعلم. و لعل هذا يفسر ما

نراه من تمتع البعض بالحاسب و انجذابهم له ، في حين يحاول البعض الآخر تجنبه . ذكرت هرمنز Hermans أن هناك نوعين من الطلبة ، الذين يحبون حل المشكلات و لديهم استعداد للتعامل مع المجهول ، وهم عادة أكثر الناس تقبلا و تعلما للحاسب أو للتقنيات الحديثة . أما النوع الآخر ، فهم الذين يحبون معرفة ماذا سيدرس مسبقا و يخافون من المجهول ، ومثل هؤلاء الطلبة عادة لا يتقبلون تعلم الحاسب ببساطة [١ ، ص ٣٣] .

يعتبر تعلم الحاسب ضرورة من ضرورات العصر الذي نعيش فيه ، و بما أن البرمجة أساس عمل الحاسب فتعلمها ، و التعرف على مبادئها مهم في محو الأمية المعلوماتية عند الطلبة . فالبرنامج بالنسبة للحاسب مثل الفيلم للكاميرا ، فمهما توافر فيها من مزايا فإنها لا تعمل بدون فيلم ، كذلك الحاسب مهما توافر فيه من مزايا فإنه لا يعمل بدون البرنامج .

لذا فإن طريقة التعلم والأسلوب المستخدم فيه قد يكون عاملا أساسيا في تقريب هذه التقنية أو تنفير الطلبة منها . إن التعلم عن الحاسب عامة و تعلم البرمجة خاصة قد يختلف عن تعلم كثير من المقررات العلمية الأخرى . ذكر ستنسلو Stanislaw أن الطلبة -خاصة المبتدئين- في أثناء تعلم البرمجة يحتاجون إلى مساندة و تغذية راجعة مستمرة حتى لا يصلوا إلى مرحلة الإحباط frustration [٢ ، ص ص ٣٥١-٣٦٢] . فعلى الرغم من أن تعلم البرمجة أدخل على مستوى مدارس التعليم العام منذ سنوات عديدة في الولايات المتحدة الأمريكية كما ذكر بيكر Becker [٣ ، ص ص ٣٠-٣٣] ، إلا أن الدراسات أظهرت أن الطلبة يواجهون صعوبة كبيرة عند تعلم البرمجة و يحققون أقل تقدم فيها ، [بي Pea (٤ ، ص ص ١٣٧-١٦٨) ، لين Line (٥) ، باركينز Perkins (٦)] . إلا أن تعلم البرمجة جزء أساسي من تعلم الحاسب ، فكما ذكر كانس Canas أنه على الرغم من صعوبة تعلم البرمجة ، إلا إنها تعتبر مهارة مفيدة و ضرورية ، خاصة أنها أساس مصاحب لتطور أجهزة الحاسبات . كذلك من المتعارف عليه أن تعلم هذه المهارة يتطلب مهارات تفكير عليا ويحتاج المبرمج أن يكون لديه تصور جيد لكيفية عمل نظام الحاسب [٧ ، ص ص ٧٩٥-٨١١] .

و قد اقترحت ماجرث McGrath طرقا مختلفة لتسهيل تعلم البرمجة للمبتدئين مثل : (جعل الواجبات مثيرة للجميع ، . . . ، العمل في مجموعات ، . . .) [٨ ، ص ص ١٩-٢١] . إن التعلم في مجموعات يؤدي إلى تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض ، و يعتبر هذا عاملا مهما في العملية التعليمية . كما أشارت كثير من الدراسات التي منها مرتز Miritz ،

ومينت Minte، ومارتينز Martincs، وشمارو Schamarao، وراندي Randie، أن التعلم في مجموعات يزيد دافعية التعلم لدى الطلاب، و هو أيضا يساعد على بناء علاقات جيدة بينهم و يساعدهم في كسب الثقة بالنفس ويساعد في زيادة التحصيل الدراسي [٩، ص ٣٢٧؛ ١٠، ص ٧٨٩؛ ١١، ص ١١٢؛ ١٢، ص ٢٦٨٤؛ ١٣، ص ٢٧٥٧].

و قد ذكر ديفيدسون Davidson أن استخدام التلاميذ طرق التعلم التعاوني ينمي مهارات حل المشكلات لديهم [١٤، ص ص ٣٦٢-٣٦٥]. و لما كان أسلوب التعلم التعاوني ذا أثر كبير في تنمية القدرة على حل المشكلات، و هي إحدى المهارات الفكرية اللازمة لتعلم البرمجة، إلى جانب أن كتابة البرامج في الحياة العملية تكون عادة من إنتاج فرق عمل و ليس عملا فرديا، لذا فإن استخدام أسلوب التعلم التعاوني قد يكون أحد الحلول للتخفيف من صعوبة تعلم البرمجة. وفي نفس الوقت يكون إعدادا للطلبة لواقع الحياة العملية في المستقبل؛ لذا رأت الباحثة دراسة ما إذا كان استخدام أسلوب التعلم التعاوني بين الطالبات سوف يخفف من صعوبة تعلم هذا الجانب، و بالتالي يكون عاملا مساعدا في زيادة التحصيل الدراسي للطالبات.

أهمية الدراسة

يمكن تلخيص أهمية الدراسة فيما يلي:

١- أن البرمجة على الرغم من صعوبة تعلمها تعد أساس عمل الحاسب.

٢- زيادة الاهتمام بالبرمجة و محاولة التشجيع على تعلمها و التخفيف من صعوبتها.

٣- أن التعلم التعاوني قد يكن حلا لمشكلة ازدحام الفصول و صعوبات التعلم.

٤- أن التعلم التعاوني قد يساعد أيضا في حل مشكلة عدد أجهزة الحاسب التي غالبا ما تكون أقل من عدد الطالبات المسجلات في المقررات المختلفة.

٥- أن التعلم التعاوني قد يساعد في زيادة التحصيل الدراسي.

٦- أن التعلم التعاوني يعد الطالب لواقع الحياة في المستقبل، حيث إن مجال العمل يبني دائما على التعاون بين العاملين.

٧- تسليط الضوء على الفوائد التربوية المتوقعة من التعلم التعاوني لإثارة الاهتمام به في البلاد العربية مقارنة بما يجده هذا الأسلوب من اهتمام و دراسات في البلدان المتقدمة.

مشكلة الدراسة

من أكثر المشاكل التي تواجه المبتدئين عدم معرفة كيف يعمل الحاسب، إذ يظنون أنه يفكر و يقرر، و لا يتضح لهم عكس ذلك حتى يتعلموا البرمجة. فتعلم البرمجة يوضح حقيقة عمل الحاسب، وأن الإنسان هو المتحكم بالجهاز و ليس العكس. كما أن المشكلة التي تعترض طريق الوصول إلى هذه المرحلة هي صعوبة تعلم البرمجة. فكثير من الطلاب يبتعدون عن تعلم الحاسب بسبب صعوبة البرمجة، وكثير منهم ينسحبون من مقررات الحاسب عندما يواجهون تلك الصعوبة.

تقدم كلية التربية مقررا في الحاسب بغرض محو الأمية الحاسوبية عند مدرسي المستقبل و تمكينهم من فهم تقنية الحاسب بصورة صحيحة. ولما كان الهدف من تعلم البرمجة في هذا المقرر هو إتاحة الفرصة أمامهم لتعلم كيفية عمل جهاز الحاسب وعلى فهم أنه آلة تعمل باتباع تعليمات دقيقة و صحيحة، و أن يقدر مجهود المبرمجين. لذا فإن تعلم البرمجة في هذا المقرر لا يتعدى عمل برامج بسيطة، أغلبها في مجال التخصص. إلا أن المشكلة التي واجهت تدريس المقرر هو أن الطالبات وجدن صعوبة كبيرة[1] في تعلم هذا الجزء (البرمجة)، مما أدى إلى تدن كبير في التحصيل الدراسي. و لما لتعلم البرمجة من أهمية و خاصة أنها جزء أساسي في هذا المقرر، رأت الباحثة النظر فيما إذا استخدام أسلوب التعلم التعاوني و الذي يعتمد على تنظيم الطالبات في مجموعات أثناء التعلم، يساعد على التخفيف من هذه الصعوبة و بالتالي يساعد في زيادة التحصيل الدراسي.

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين الأسلوب التعاوني و الأسلوب التقليدي في تعلم مبادىء الحاسب الآلي والبرمجة في مقرر حاسب آلي وتأثير ذلك على التحصيل الدراسي.

فروض الدراسة

١ - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط

---

١ «أسباب الصعوبات التي تواجه بعض طالبات كلية في دراسة مقرر حاسب آلي»، بحث مقدم للنشر.

درجات الطالبات الآتي درسن باستخدام أسلوب التعلم التعاوني (مجموعة تجريبية) والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية (مجموعة ضابطة) في اختبار مبادىء الحاسب لمقرر الحاسب الآلي.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات الآتي درسن باستخدام أسلوب التعلم التعاوني (مجموعة تجريبية) و المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية (مجموعة ضابطة) في الاختبار النظري للبرمجة.

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات الآتي درسن باستخدام أسلوب التعلم التعاوني (مجموعة تجريبية) و المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية (مجموعة ضابطة) في الاختبار العملي للبرمجة.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على:

١- الطالبات دون الطلاب.

٢- الطالبات المسجلات في شعب الباحثة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤١٧/ ١٤١٨هـ.

تعريف المصطلحات

الأسلوب التعاوني: يقصد به في هذه الدراسة تقسيم الطالبات إلى مجموعات مكونة من ثلاث طالبات فقط، تعمل كل مجموعة منفردة و باستخدام جهاز حاسب آلي واحد، وتعمل جماعيا لحل التطبيقات و الواجبات من خلال معمل الحاسب أو خارجه.

الأسلوب التقليدي: تقوم كل طالبة بالعمل بمفردها على جهاز حاسب ألي، و تقوم بعمل التطبيقات و الواجبات بمفردها.

مبادىء الحاسب الآلي تشمل ما يلي: تاريخ الحاسب، وأجزاء الحاسب وعملها، ونظام التشغيل و يتم تدريس هذا الجزء لمدة ستة أسابيع تقريبا.

البرمجة: يقصد بالبرمجة في هذه الدراسة استخدام لغة بيسك و تقتصر البرمجة على البرامج البسيطة و القصيرة. و يتم تدريس هذا الجزء من المقرر خلال ستة أسابيع

تقريبا بعد الانتهاء من مبادىء الحاسب الآلي .

الدراسات السابقة

تشير كارولين Carolyn إلى أن معظم التدريس في الكليات يتم عن طريق المحاضرة ، حيث يكون الطلبة مستمعين ونادرا ما تتاح لهم فرصة المشاركة . وحتى من خلال المناقشة يكون المدرس هو القائد و المتحكم في مسار المناقشة وقليلا ما يقوم بعض الطلاب الجريئين بالمجادلة . كما أن اشتراكهم فيما بينهم في مناقشة الأفكار أو الأسئلة حول محتوى المقرر قليلة [٥١ ، ص ص ٣٧٩-٣٩٣] . و ذكر في تقرير من جمعية التربية الوطنية (١٩٨٤م) National Institute of Education (NIE) أن قلة مشاركة الطلاب في التعلم على مستوى الكليات هو أحد أهم عناصر النقص في التحصيل الدراسي في مرحلة الدراسات الجامعية [١٦] . و قد ركزت البحوث التربوية على الاهتمام بطرق التدريس المختلفة التي تشجع مشاركة الطالب في التعلم و لقد تصدر التعلم التعاوني هذه الطرق من حيث إنه أكثر طرق التدريس أثرا في إشراك المتعلم في التعلم وجعله جزءا فعالا في عملية التعلم . لذا فقد أوصت الدراسات التي منها ميجن Magin ودن Dunn بتشجيع التدريس عن طريق المجموعات[١٧ ، ص ص ١٠٥-١١٧ ؛ ١٨ ، ص ص ١٧٠-١٨٠] . و بدأت كثير من الدراسات تركز على أهمية استخدام التعلم التعاوني في الدراسات الجامعية وتطالب بإدخالها على مستوى الكليات[١٩ ؛ ٢٠ ، ص ص ٣٦٥-٦٢٥ ؛ ٢١ ، ص ص ١٤١-١٥٥ ؛ ٢٢ ، ص ص ٩٥-٩٩] .

إن الاهتمام بالتعلم في مجموعات أو ما يسمي بالتعلم التعاوني cooperative learning يرجع إلى تاريخ قديم . ذكر جونسون Johnson أن علماء التربية قاموا بعمل دراسات مختلفة عن أثر هذا التعلم منذ أواخر ١٨٠٠م ، و منذ ذلك الحين كتبت الكتب و عملت الدراسات عن أثر هذا النوع من التعلم على : (1التحصيل و الإنتاجية ، ٢) العلاقات الإنسانية ، ٣) الصحة النفسية و الكفاية الاجتماعية ، و التي أثبتت الأبحاث النظرية و الأبحاث العملية على السواء فاعلية التعلم التعاوني [٢٣] .

عرف جونسن Johnson التعلم التعاوني هو أن يعمل الطلبة كفريق واحد يتعاونون فيما بينهم ، كل عضو يساهم في تقديم الأفكار و الاقتراحات ، و يتلقون المساعدة من

بعضهم البعض بدلا من المعلم . و يبتعدون عن الفردية و المنافسة في العمل و يعتبرون أن نجاحهم يعتمد على نجاح المجموعة [٢٤] . و قد عرفته شارون Sharan على أنه نوع من التعلم الذي يأخذ مكأنه في القاعة الدراسية حيث يعمل الطلبة مع بعضهم في مجموعات صغيرة لإنجاز مهام محددة ، و يكون بينهم اتفاق على أن هذا النوع من التعلم يعتبر وسيلة جيدة لتحسين المهارات العلمية و زيادة التحصيل الدراسي [٢٥ ، ص ص ٢٤١-٢٧٠] . وقد اتفق التربويين في تحديد حجم المجموعة على أنها تتراوح ما بين ٤-٦ ، إلا أنهم اختلفوا في تركيب المجموعة ، فبعضهم فضل المجموعات المتجانسة من حيث المقدرة العلمية ، وبعضهم فضل المجموعات غير المتجانسة ، مما يعني خلط الطلبة في المجموعة من حيث المقدرة العلمية .

و التعلم التعاوني له مزايا كثيرة كما ذكر سالفيان Slavin ، منها زيادة التحصيل الدراسي و الأثر الكبير في المجال الانفعالي من حيث الشعور بالغير و احترامهم ، وتقبل الفروق بين أفراد المجموعة ، وكذلك الولاء ، والاهتمام بالمجموعة ، وتحمل المسؤولية [٢٦ ، ص ص ٢٩-٣٥] . وكذلك أكد جونسن Johnson واكوبكولا Olebukola ، وجونسن Johnson أثر التعلم التعاوني و المقارنة بينه و بين التعلم بالطريقة التقليدية ، فذكروا أن التعلم التعاوني كان له أثر كبير في زيادة التحصيل الدراسي للطلاب ، كما أن التعلم التعاوني يزيد من تقدير الذات ، و ينمي الاتجاه الإيجابي نحو النفس و الزملاء و المدرسة ، إلى جانب أنه يزيد من المقدرة على الإبداع والمشاركة و يقلل القلق و يؤدي إلى تنمية مهارات القيادة والعمل الجماعي [٢٧ ؛ ٢٨ ، ص ص ٧٣-٧٧ ؛ ٢٩] . وأشار سيلفرمان Silverman إلى أن الغرض من تطبيق أسلوب التعلم التعاوني هو :

١- أن تتغير الفكرة السائدة من أن المدرس يعرف كل شيء ، إلى أن المدرس هو المدرب ، والمشرف الذي يتيح الفرصة للطلبة لبناء مهارات التفكير العلمية .

٢- أن الطلبة يعيشون في مجتمع المعلومات information society ، ويجب أن يطوروا مهارات التعلم المستمر بدلا من تعلم كمية محدودة من المعلومات ، و من أهم المهارات التي يجب أن يتعلمها الطالب تعلم كيف يتعلم learning how to learn.

٣- التركيز على : أ) أن يتعلم الطلاب من خلال التعاون البناء و التعلم من بعضهم البعض ، و ب) تشجيع و إعداد الطلاب للعمل في أوضاع مشابهة لواقع الحياة في المستقبل

[٣٠، ص ص ٨١-٩١].

و ذكر سالفيان Slavin أنه لوحظ في التعلم التعاوني أن الطالب الجيد يقوم بأخذ دور المدرس في شرح الدرس و تلخيصه و الإجابة عن أسئلة زملائه، بينما يقوم الطالب الضعيف بدور المتعلم و يسأل الأسئلة [٣١]. كذلك أظهر التعلم التعاوني كما أشارت ميكيني Meckinney فاعلية كبيرة في الفصول ذات الأعداد الكبيرة. فعلى الرغم من صعوبة تطبيقه إلا إن نتائج الدراسات أثبتت أن التعلم التعاوني عند تطبيقه مع الأعداد الكبيرة كان له أثر إيجابي في تحسين نوعية التعلم و زاد من نسبة الحضور أثناء الدراسة. كذلك كان عاملا مساعدا في تعلم المهارات الاجتماعية [٣٢، ص ص ٤٠٣-٤٠٨].

التعلم التعاوني و الحاسب

ذكر ستيفنسون Stephenson أنه عند بداية دخول الحاسبات مدارس التعليم العام ركزت معظم الدراسات على أهمية استخدام الحاسب إلا أن هذه الدراسات كانت تدور حول طالب واحد مع حاسب واحد [٣٣، ص ص ٢٤٣-٢٥٩]، و رغم المناداة بتوفير حاسب لكل طالب one to one منذ إدخال الحاسب إلى المدارس، إلا أن هذا لم يتم لأسباب كثيرة منها الأسباب الاقتصادية. وقد كان المتوقع أن هذه المشكلة سوف تؤثر على تعلم الحاسب، إلا أن الدراسات أظهرت أن تعامل أكثر من طالب مع جهاز حاسب آلي واحد كان عاملا مساعدا في التخفيف من رهبة الحاسب و التشجيع على التعاون بينهم، حيث ذكرت نيل Nealأن التعلم التعاوني في مجال الحاسب قد يعتقد أنه قليل الفاعلية، إلا أنه بالإدارة الفصلية الجيدة و وجود البرامج الصحيحة يصبح التعلم التعاوني وسيلة جيدة لتعلم مهارات العمل على جهاز الحاسب الآلي، إلى جانب تنمية مهارات العمل مع الغير [٣٤، ص ص ٢٤-٢٧]. ذكر دلتون Dalton أن التعلم التعاوني في استخدام الحاسب الآلي لم يقلل من التحصيل الدراسي، إنما كان على العكس عاملا مساعدا في زيادة التحصيل الدراسي إلى جانب تنمية اتجاه جيد نحوه [٣٥، ص ص ١٥-٢٤]. كذلك أكد ويب Webbأن التعلم في مجموعات صغيرة أفضل تأثيرا من التعلم الفردي في الحاسب الآلي [٣٦، ص ص ٦٤٢-٦٥٥]. ذكرت مورجان Moragan أنه عندما حدث خطأ في الجدول و تم وضع طلبة مجموعة تخصص لغة إنجليزية في نفس الوقت مع مجموعة طلبة تخصص حاسب

آلي في معمل حاسب، اضطر المدرسون كحل للمشكلة استخدام أسلوب التعلم التعاوني بين المجموعتين. فوجد المدرسون أن هذا خلق جوا تعاونيا بين الطلاب و كان طلبة اللغة الإنجليزية يعلمون طلبة الحاسب المهارات الكتابية بينما قام طلبة الحاسب بتعليم مجموعة اللغة الإنجليزية مهارات العمل على جهاز الحاسب مما أدى إلى إنتاجية أفضل في الأعمال المطلوبة [٣٧، ص ص ٢٨٨-٢٩٠].

وقد ذكر وايلد Wild أن من أكثر الانتقادات الموجهة إلى خريجي الجامعات من قبل شركات الحاسب المختلفة عدم مقدرة الخريجين على العمل في فرق عمل [٣٨، ص ص ١٩٣-٢٠٣]. لذا أجريت في الفترة الأخيرة الأبحاث المختلفة للتعرف على أفضل الطرق لتعليم الحاسب وخاصة البرمجة وما يعد الطالب لواقع العمل في المستقبل ومن ثم بدأ الاهتمام والتركيز على التعلم التعاوني يظهر كحل لتعلم هذه المهارات ريس Rice وستفيك Stefik [٤٠، ص ص ٣٢-٤٧]، جروهسكي Grohowski [٤١، ص ص ٣٦١-٣٨٢]. إن التعلم التعاوني في مجال الحاسب قد يأخذ أشكالا مختلفة كما ذكر وان Wan فقد يكون عن طريق مجموعات تعمل وجها لوجه، أو المساعدة و التدريس tutoringعن طريق الزملاء، أو العصف الذهني في مجموعة group brainstorming، أو المشاريع المشتركة [٤٢، ص ص ٨٥١-٨٧٩]. وتراوحت الأدوات المساعدة في التعلم التعاوني كما أشار وان Wanمن البريد الإلكتروني، و المناقشات من خلال الحاسب، و أنظمة لوحة الإعلان bulletin-board systems إلى غيرها من البرامج المهيأة لتسهيل الاتصال [٤٣].

بعض المشاكل التي تواجه التعلم التعاوني

من المشاكل التي تواجه التعلم التعاوني عدم اقتناع المدرسين به، فقد ذكر رادا Rada أن أغلبية المدرسين لا ينظرون إلى التعاون بين الطلاب على أنه وسيلة للتعلم، بل ينظرون إلى التعاون بينهم على أنه غش، و يتوقع المدرس من الطالب أن يكون التعامل بينه و بين مدرس المقرر وأنه من المفروض منه أن يعمل بانفراد و بالتالي يسهل على المدرس تقويمه [٤٤، ص ص ٢٢٥-٢٣٣]، ومن المشاكل الأخرى التي تواجه التعلم التعاوني عدم استعداد كل من المدرس والطالب لهذا النوع من التعلم، فقد ذكر جونسن Johnson أن

الطلاب يحتاجون لتعلم المهارات اللازمة للاستفادة من التعلم ضمن المجموعات [٤٥، ص ص ٨٣-٨٩]. وذكر سلفيان Slavin أنه للحصول على أفضل النتائج من التعلم التعاوني لابد من أن يكون المدرس و الطالب مقتنعا بالطريقة و الأسلوب [٤٦، ص ص ٣١٥-٣٤٢]. كذلك كان عامل الوقت بالنسبة للتعلم التعاوني عاملا أساسيا في نجاح هذا النوع من التعلم، فكما أشار هيل Hiill أن كثيرا من الدراسات التي أجريت لدراسة أثر التعلم التعاوني، أظهرت عدم وجود فرق بين المجموعات، كانت دراسات لم يتوافر لها وقت كاف لتطبيق الدراسة، إذ تراوحت فترة التطبيق ما بين ٢٥-٦٠ دقيقة ثلاث أو أربع مرات خلال فترة الدراسة كلها، ثم تم قياس الفرق في التحصيل. بينما أظهرت نفس الداسات فروقا واضحة عندما أتيح لها مدة زمنية أطول تطبق خلالها فعندما تم قياس الفرق بعد سنة ظهر فرق كبير بين المجموعتين لصالح التعلم التعاوني [٤٧، ص ص ٥١٧-٥٣٩]. وقد أشارت كثير من الدراسات منها فلتشر Fletcher، وكوكين Cockayne وكلان Klein، إلى أن الطلبة في التعلم التعاوني يحتاجون إلى وقت أطول للتدرب على العمل والتداول فيما بينهم [٤٨، ص ص ٢٥١-٢٦٢؛ ٤٩، ص ص ٤٣-٤٥؛ ٥٠، ص ص ٣٩-٤٧].

إجراءات البحث

١- مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طالبات كلية التربية المسجلات في شعب مقرر الحاسب الآلي في كلية التربية بجامعة الملك سعود للعام ١٤١٧/ ١٤١٨هـ الفصل الدراسي الأول و عددهن ١٤٣ طالبة.

٢- عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من الطالبات المسجلات في شعب مقرر الحاسب الآلي التي قامت الباحثة بالتدريس لها، و عددهن مائة و اثنتين وثلاثين طالبة مسجلات في أربع شعب متفرقة، و يشكلن ٣٩٪ من مجتمع الدراسة. و جدول رقم ١ يوضح توزيع عينة الدراسة بين المجموعتين.

جدول رقم ١ . عدد الطالبات في كل مجموعة على حسب أسلوب التعلم.

المجموعة	العدد	٪
التجريبية	٦٦	٥٠,٠
الضابطة	٦٦	٥٠,٠
المجموع	١٣٢	١٠٠,٠

٣- متغيرات الدراسة

تحددت متغيرات الدراسة في الآتي :

- المتغير المستقل : أسلوب التعلم .
- المتغير التابع : التحصيل الدراسي في مبادىء الحاسب و البرمجة .

٤- وصف لأسلوب التعلم

تم تدريس هذا المقرر من خلال معمل الحاسب الآلي وكان بهذه الطريقة :

- المجموعة الضابطة : تقوم كل طالبة بالعمل و الدراسة على جهاز حاسب آلي بمفردها .

- المجموعة التجريبية : تم تقسيم الطالبات إلى مجموعات مكونة من ثلاث طالبات يقمن بالعمل و الدراسة من خلال استخدام جهاز حاسب آلي واحد .

٥- جمع المعلومات

أ) كان تسجيل الطالبات في جميع الشعب عشوائيا من قبل عمادة القبول و التسجيل في الجامعة و ليس للباحثة أو غيرها من أعضاء هيئة التدريس علاقة به .

ب) تم عشوائيا اختيار شعبتين من الشعب الأربع التي قامت الباحثة بالتدريس لها ، و تم تدريسهما بأسلوب التعلم التعاوني (مجموعة تجريبية)، و الشعبتان الأخريان تم التدريس لهما بالطريقة التقليدية (مجموعة ضابطة) .

جـ) الاختبار القبلي : طبق اختبار قبلي (نظري فقط) لجميع طالبات الشعب الأربع قبل بداية الدراسة في المقرر للنظر فيما إذا كان هناك أي فروق بين المجموعات في

معلوماتهن عن الحاسب الآلي. وقد تكون الاختبار من جزأين: الأول عن مبادىء الحاسب الآلي والثاني عن البرمجة. و قد أسفرت النتائج عن عدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأربع الداخلة في الدراسة.

د) تم ضبط كافة المتغيرات غير التجريبية التي قد تؤثر على نتيجة الدراسة مثل: أستاذة المقرر، والمحتوى الدراسي للمادة، و تماثل الواجبات لكلا المجموعتين. و كان الاختلاف الوحيد بين المجموعتين هو أسلوب التعلم.

هـ) الاختبار البعدي: تم تطبيق الجزء الأول (مبادىء الحاسب الآلي) من الاختبار القبلي بعد ستة أسابيع من الدراسة. ثم تم تطبيق الجزء الثاني من الاختبار القبلي (البرمجة) بعد ستة أسابيع أخرى، لقياس الفرق بين المجموعتين للمرة الثانية.

و) الاختبار العملي: عمل اختبار عملي لجميع الطالبات شمل جميع ما تعلمنه في الجزء الخاص بالبرمجة باستخدام جهاز حاسب آلي واحد لكل طالبة.

٦- أداة الدراسة

شملت أداة الدراسة ثلاثة اختبارات: اثنان منهما نظريان (أحدهما في مبادىء الحاسب والثاني في البرمجة)؛ أما الثالث فهو عملي في البرمجة. وقد قامت الباحثة بتصميم الاختبارات الثلاثة.

أ) وصف الأداة

الاختبار النظري (القبلي و البعدي): مكون من جزأين، يتألف كل جزء من خمسين فقرة من الأسئلة الموضوعية. تركزت الأسئلة في الجزء الأول عن مبادىء الحاسب الآلي، و في الجزء الثاني عن البرمجة.

الاختبار العملي في البرمجة: تكون من ثلاثة أسئلة مختلفة:

١- برنامج معد و على الطالبة أن تكتبه في الحاسب و عند التنفيذ يتطلب إدخال معلومات باستخدام أمر الإدخال input وبناء على المدخل يتم الإخراج، و هذا المخرج اختلف بين طالبة و أخرى.

٢- تكتب كل طالبة برنامجا يرسم أول حرف من اسمها مع تحديد الموقع من الشاشة المفروض أن يتم عندها الرسم.

٣- تعطى كل طالبة مشكلة بسيطة و تكتب برنامجا لحلها ، تراوحت البرامج بين إيجاد متوسط الدرجات إلى إخراج معدل ، لم تتجاوز كتابة البرنامج أكثر من خمسة إلى عشرة أسطر .

ب) صدق الأداة

تم عرض الاختبارات النظرية والاختبار العملي على ستة من أعضاء هيئة التدريس تخصص حاسب آلي أو تعليم الحاسب وتخصص مناهج وطرق تدريس للنظر في :

١- ملاءمة فقرات الاختبار للهدف الذي يراد قياسه .
٢- وضوح العبارات و التعليمات المرفقة مع الأسئلة النظرية و العملية .
٣- تنوع الأسئلة و شموليتها في الاختبارات النظرية .
٤- ملاءمة المدة المتاحة لعمل الاختبار مع عدد الفقرات في كل اختبار .

و بناء على نتائج التحكيم تم إجراء بعض التعديلات التي اقترحها ٥٠٪ منهم على الأقل على بعض فقرات الاختبارات الثلاثة . وتم حذف بعض الفقرات و توضيح البعض الآخر ، ثم تم عرضه عليهم مرة أخرى . وقد بلغت نسبة الاتفاق فيما بينهم بعد التعديل حوالي ٩٥٪ .

جـ) ثبات الأداة

لتحقيق ثبات الأداة تم تطبيق معادلة ألفا كارونباخ Alpha Chronbach ، لحساب درجة الثبات في كل اختبار و كانت النتيجة كما في جدول رقم ٢ :

جدول رقم ٢. معامل الثبات لكلا الاختبارين العملي و النظري.

اسم الأداة	معامل ألفا
الاختبار النظري في مبادىء الحاسب الآلي	٠,٩١
الاختبار النظري للبرمجة	٠,٧٧
الاختبار العملي للبرمجة	٠,٨٩

٧- المعالجة الإحصائية

تم استخدام المجموعة الإحصائية SPSSلمجموعة الويندوز إخراج ٦ لحاسبات IBM الشخصية :

أ) النسب و التكرارات لوصف العينة .

ب) اختبار «ت» لقياس الفرق بين متوسط درجات العينة .

تحليل النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين أسلوب التعلم التعاوني و أسلوب التعلم التقليدي في تعلم مبادىء الحاسب الآلي الأولية -التي تسبق تعلم البرمجة - ثم أثرها على تعلم البرمجة في مقرر حاسب آلي و أثر ذلك على التحصيل الدراسي لطالبات كلية التربية. وفيما يلي عرض لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء الهدف و الفروض :

الفرض الأول

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠٥ , ٠) بين متوسط درجات الطالبات اللاتي درسن باستخدام أسلوب التعلم التعاوني (مجموعة تجريبية) والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية (مجموعة ضابطة) في اختبار مبادىء الحاسب لمقرر الحاسب الآلي.

للتحقق من الفرض الأول قامت الباحثة بتطبيق اختبار «ت» على نتائج الاختبار النظري - الجزء الأول - مبادىء الحاسب الآلي لقياس الفرق في متوسط درجات الطالبات بين المجموعتين، وقد أسفرت التحليلات عن النتائج المبينة في جدول رقم ٣ .

جدول رقم ٣. اختبار «ت» لحساب الفرق بين متوسط درجات الاختبار النظري لمبادىء الحاسب.

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار «ت» قيمة ت	درجات الحرية	Pooled Var. Est. الدلالة الإحصائية
التجريبية	٦٦	١٢, ٢	٣, ٩			
				٠, ٣٥	١٣٠	*٠, ٧٣
الضابطة	٦٦	١١, ٩	٣, ٧			

* غير دالة .

نستنتج من الجدول السابق ما يلي : أن متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية (١٢,٢) أعلى بقليل من متوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة (١١,٩). وكان الانحراف المعياري بين المجموعتين تقريبا متساويا. بحساب قيمة «ت» لمعرفة مدى دلالة الفرق (٠,٧٣) نجدها غير دالة. ويعني هذا قبول الفرضية الأولى من الدراسة، مما يعني أن استخدام أسلوب التعلم التعاوني لم يكن له أثر كبير، في التحصيل الدراسي في الجزء الأول و هو تعلم مبادىء الحاسب الآلي.

الفرض الثاني

«لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات اللاتي درسن البرمجة باستخدام أسلوب التعلم التعاوني (مجموعة تجريبية) والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية (مجموعة ضابطة) في الاختبار النظري للبرمجة».

للتحقق من الفرض الثاني قامت الباحثة بتطبيق اختبار «ت» على نتائج الاختبار النظري - الجزء الثاني- البرمجة، لقياس الفرق في متوسط الدرجات بين المجموعتين، وقد أسفرت التحليلات عن النتائج الموضحة في جدول رقم ٤.

جدول رقم ٤. اختبار «ت» لحساب الفرق بين متوسط درجات الاختبار النظري للبرمجة.

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار «ت» Pooled Var. Est. قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٦٦	١٤,٥	٣,٠	٣,٤	١٣٠	٠,٠٠١**
الضابطة	٦٦	١٢,٢	٤,٣			

* الدرجة القصوى في الاختبار النظري والعملي ٢٠ درجة.

** دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ، ٠,٠٥.

نستنتج من جدول رقم٤ ما يلي : أن متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية (١٤,٥) أعلى من متوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة (١٢,٢). وكان

الانحراف المعياري في المجموعة التجريبية أقل من المجموعة الضابطة . بحساب قيمة «ت» لمعرفة مدى دلالة الفرق (٤ , ٣) نجدها دالة عند مستوى ٠١ , ٠ ، ٠٥ , ٠ و هذا يعني رفض الفرضية الثانية من الدراسة ، مما يعني أن استخدام أسلوب التعلم التعاوني كان له أثر كبير في التحصيل الدراسي للطالبات في الجزء الخاص بالبرمجة النظرية .

الفرض الثالث

«لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠٥ , ٠) بين متوسط درجات الطالبات اللآئي درسن البرمجة باستخدام أسلوب التعلم التعاوني (مجموعة تجريبية) والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية (مجموعة ضابطة) في الاختبار العملي للبرمجة . »

للتحقق من الفرض الثالث قامت الباحثة بتطبيق اختبار «ت» على نتائج الاختبار العملي لقياس الفرق في متوسط الدرجات بين المجموعتين ، و قد أسفرت التحليلات عن النتائج المبينة في جدول رقم ٥ .

جدول رقم ٥. اختبار «ت» لحساب الفرق بين متوسط درجات الاختبار العملي.

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار «ت» Pooled Var. Est.		
				قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٦٦	١٤,٥	٤,٩	٣,٥٩	١٣٠	*٠,٠٠١
الضابطة	٦٦	١٠,٨	٦,٤			

* دالة إحصائيا عند مستوى ٠١ , ٠ ، ٠٥ , ٠ .

نستنتج من جدول رقم ٥ ما يلي : أن متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية (١٤,٥)، وهي أعلى من متوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة (١٠,٨). وكان الانحراف المعياري في المجموعة التجريبية أقل من المجموعة الضابطة . و بحساب قيمة «ت» لمعرفة مدى دلالة الفرق (٣,٥٩) نجدها دالة عند مستوى ٠١ , ٠ ، ٠٥ , ٠ وهذا يعني رفض الفرضية الثالثة من الدراسة ، مما يعني أن استخدام أسلوب التعلم التعاوني

كان له أثر كبير في التحصيل الدراسي للطالبات في الجزء الخاص بالبرمجة العملية .

مناقشة النتائج

مبادىء الحاسب الآلي

أظهرت نتائج الدراسة أن التعلم التعاوني لم يكن له أثر كبير في التحصيل الدراسي في الجزء الأول وهو تعلم مبادىء الحاسب الآلي . ويمكن أن نرجع الأسباب التي أدت إلى هذه النتيجة إلى بعض الملاحظات التي لاحظتها الباحثة أثناء العمل مع الطالبات ، و بناء على نتائج الدراسات السابقة ، هذه الملاحظات هي :

إن نظام التعليم لدينا لا يسمح و لا يشجع العمل بالتعاون بين الطالبات خلال الدراسة في داخل القاعات الدراسية ، بل على العكس من ذلك يعتبر أي نوع من أنواع التعاون غشا يعاقب عليه ، حيث لاحظت الباحثة في بداية الفصل الدراسي :

ا) أن الطالبات أثناء العمل ضمن المجموعة استمررن يعملن كل على حدة .

ب) كما لوحظ أيضا ، أن الطالبة المتميزة كانت تخبئ إجاباتها عن زميلاتها وتحاول أن تظهرها فقط للمدرسة (الباحثة) ، و هذا عكس ما ذكر في بحث سلفيان من أن الطالب المتميز يقوم بأخذ دور المدرس في الشرح و المساعدة لزملائه ، بينما لجأت الطالبات الضعيفات إلى السكوت أو محاولة رفع يدهم لسؤال الأستاذة بدلا من زميلاتهن .

البرمجـــة

أظهرت الدراسة أن التعلم التعاوني له أثر كبير في التحصيل الدراسي للطالبات في الجزء الخاص بالبرمجة ، سواء في الاختبار النظري أو الاختبار العملي ، و ترجع الباحثة الأسباب إلى ما يلي :

نظرا لصعوبة البرمجة و لوجود حاسب آلي واحد لكل مجموعة اضطرت الطالبات للتعاون فيما بينهن و العمل ضمن المجموعة ، مما كان عاملا مساعدا في فهم البرمجة ، وهذا أدى إلى زيادة في مستوى التحصيل بنسبة ملحوظة في اختباري البرمجة النظري والعملي .

على الرغم من إيمان الباحثة بأهمية التعلم التعاوني و فائدته التي ظهرت جزئيا في هذا البحث إلا إن عدم قناعة الطالبات بهذا الأسلوب الذي لم يتعودن عليه و كذلك اعتمادهن الكامل على الدراسة النظرية و الحفظ كان سببا في عدم زيادة التحصيل في الفترة الأولى من الدراسة . إلا أنه عندما واجهت الطالبات الصعوبة في الجزء الخاص بالبرمجة الذي بني على أسلوب حل المشكلات ونظرا لوجود جهاز حاسب آلي واحد لكل مجموعة اضطرت الطالبات إلى التعاون فيما بينهن ، ومن ثم ظهر الفرق في التحصيل بين المجموعتين التجريبية و الضابطة .

التوصيات و المقترحات

١ - التشجيع على التعريف بمفهوم التعلم التعاوني و خاصة في مراحل التعليم الأساسية للأسباب الآتية :

ا) أنه يعد الطالب لواقع الحياة التي يعمل بها الإنسان مع الآخرين و ليس بمعزل عنهم .

ب) أنه حل لمشكلة الفصول الكبيرة سواء في المدارس أو على مستوى الجامعات .

٢ - تدريب المعلمين و المعلمات عن طريق ورش عمل مقننة و نشر و ترجمة الأدبيات الخاصة بهذا الأسلوب من التدريس .

مقترحات لدراسات أخرى

١ - دراسة لأثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني لمواد أخرى نظرية و تطبيقية على مستوى التعليم العام و التعليم الجامعي .

٢ - دراسة لاتجاهات المعلمين و المعلمات تجاه مبادىء التعلم التعاوني و موقفهم من التجديد في أساليب التدريس المطروحة .

المراجع

[١] Hermans, Merge. "Travel Styles and Computer Learning." *The Computing Teacher*, 18, No. 3 (Nov. 1990), 35.

[٢] Stanislaw, H., B. Hesketh, S. Kanavaros, and K. Robinson. "A Note on the Quantification of Computer Programming Skill." *Computer Studies*, 41 (1994), 351-62.

[٣] Becker, H. J. "Our National Report Card: Preliminary Results from the New Johns Hopkins Survey." *Classroom Computer Learning*, 2 (1986), 30-33.

[٤] Pear, D., and M. D. Kurland. "On the Cognitive Effects of Learning Computer Programming." *New Ideas Psychology*. 2, No. 2 (1984), 137-68.

[٥] Linn, M. C. *Education and the Challenge of Technology*, Cupertino, Calif: Apple Computer, Inc., 1987.

[٦] Perkins, D., and F. Martin. *Loci of Difficulty in Learning to Program*. ETC Technical Report. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education, 1986.

[٧] Canas, J., M. Teresa, and P. Gonzalvo. *Mental Models and Computer Programming*, 40 (1954), 795-811.

[٨] McGrath, Diane. "Eight Ways to Get Beginners Involved in Programming." *The Computer Teacher*, 18, No. 1 (Aug. 1990), 24-27.

[٩] Miritz, M. A. "A Study of Cooperative Learning Strategies for Improving Reading Achievement." *Dissertation Abstracts International*, 50 (1990), 327.

[١٠] Minte, F. "The Effect of Cooperative Learning on Academic Achievement and Self-Concept of Native American Students." *Dissertation Abstracts International*, 52 (1991), 789.

[١١] Martines, L. J. "The Effect of Cooperative Learning on Academic Achievement and Self-concept with Bilingual Third-grade Students." *Dissertation Abstracts International*, 51(1991),112.

[١٢] Randi Z. "Cooperative Learning by Fifth Grade Students: The Effects of Scripted and Unscripted Techniques." *Dissertation Abstracts International*, 53 (1993), 2684.

[١٣] Schamarao, U. P. "Cooperative Mapping/Cooperative Learning as a Technique to Improve the Learning at Risk and non-Disabled Students." *Dissertation Abstracts International*, 35 (1993), 2757.

[١٤] Davidson, N., and D. Kroll. "An Overview of Research on Cooperative Learning Related to Mathematics." *Journal for Research in Mathematics Education*, 22 (1991), 362-65.

[١٥] Carolyn, K., and A. Robert. "An Assessment of Cooperative Learning Used for Basic Computer Skills Instruction in the College Classroom." *Educational Computing Research Journal*, 12, No. 4 (1995), 379-93.

[١٦] National Institute of Education (NIE). "Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education." (The Mortimer Report). Washington, DC: US Department of Education, 1984.

[١٧] Magin, D. S. "Collaborative Peer Learning in the Laboratory." *Studies in Higher Education*, 7 (1982), 105-17.

[١٨] Dunn, D. S., and L. J. Toedter. "The Collaborative Honors Project in Psychology: Enhancing Students and Faculty Development." *Teaching of Psychology*, 18 (1991), 170-80.

[١٩] Bouton C., and Y. Russell. *Learning in Groups*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.

[٢٠] Bruffee, K. "Collaborative Learning and the Conversation of Mankind." *College English*, 46 (1984), 635-52.

[٢١] Rau, W., and B. Heyl. "Humanizing the College Classroom: Collaborative Learning and Social Organization among Students." *Teaching Sociology*, 18 (1990), 141-55.

[٢٢] Thompson, M. "Building Groups on Students' Knowledge and Experience." *Teaching Sociology*, 21 (1993), 95-99.

[٢٣] Johnson, D., R. Johnson, and H. Johnson. *Cooperation in the Classroom*. 6th ed. Edina, MN: Interaction Book Co.,1993.

[٢٤] Johnson, D., and R. Johnson. *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Co., 1983.

[٢٥] Sharan, S. "Cooperative Learning in Small Group: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations." *Review of Educational Research*, 50 (1980), 241-70.

[٢٦] Slavin, R. E., and N. L. Karweit. "Cognitive and Affective Outcomes of an Intensive Student Team Learning Experience." *Journal of Experimental Education*, 50 No. 1 (1981), 29-35.

[٢٧] Johnson D. W., and R. T. Johnson. "Social Skills of Successful Group Work." *Educational Leadership*, 47, No. 4 (1989/90), 29-33.

[٢٨] Okebukola, P. "The Problem of Large Classes in Science: An Experiment in Cooperative Learning." *European Journal of Science Education*, 8, 73-77.

[٢٩] Johnson, D. W., R. T. Johnson, and K. A. Smith. *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*, Edina, MN: Interaction Book Co., 1991.

[٣٠] Silverman, B. "Computer Supported Collaborative Learning." *Computer Education*, 25, No. 3, (1995), 81-91.

[٣١] Slavin R. E. *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1989.

[٣٢] Mckinney, K. "The Use of Collaborative Learning Groups in the Large Class: Is It Possible?" *Teaching Sociology*, 21 (Oct. 1993), 403-408.

[٣٣] Stephenson, S. D. " The Use of Small Groups in Computer-Based Training: A Review of Recent Literature." *Computers in Behavior*, 10, No. 3 (1994), 243-59.

[٣٤] Neal, J. "The Interpersonal Computer." *Science Scope* (Jan. 1994), 24-27.

[٣٥] Dalton, D., M. Hannafin, and S. Hoope. "The Effects of Individual Versus Cooperative Computer-Assisted Instruction on Student Performance and Attitudes." *Educational Technology Research Development*, 37 (1989), 15-24.

[٣٦] Webb, N. M. "Peer Interaction and Learning in Small Groups." *Journal of Educational Psychology,* 74 (1982),642-55.

[٣٧] Morgan, M. " A Teaching Tip." *Technical Communication.* (Second Quarter 1993), 288-90.

[٣٨] Wild, R., and M.Winniford. "Remote Collaboration among Students Using Electronic Mail." *Computer Education,* 21, No.3 (1993), 193-203.

[٣٩] Rice, R. "Mediated Group Communication." In *The New Media: Communication Research and Technology.* Beverly Hills, CA: Sage, 1984, Ch. 6.

[٤٠] Stefik, M., G. Foster, and K. Kahn. "Beyond the Chalkboard: Computer Support for Collaboration and Problem Solving Meetings." *Communication ACM* , 30 (1987), 32-47.

[٤١] Grohowski, R., C. Mcgoff, and J. Nunamaker. "Implementing Electronic Meeting Systems at IBM: Lessons Learned and Success Factors." *Mgmt Info. Systems Q.* (Dec.1990), 369-82.

[٤٢] Wan, D. "Experiences with CLARE: a Computer-Supported Collaborative Learning Environment." *Computer Studies,* 41 (1994), 851-79.

[٤٣] Wan, D. "CLARE: A Computer-Supported Collaborative Learning Environment Based on the Thematic Structure of Scientific Text." Ph. D. Thesis, University of Hawaii, Department of Information and Computer Sciences, 1994.

[٤٤] Rada, R.,A. Sharon, B. Beverly, B. and R. Philip. "Collaborative Learning and The Much System." *Computer Education,* 20, No.3 (1992), 225-33.

[٤٥] Johnson, W., L. Skon, L. and R. Johnson. "Defects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Conditions on Children's Problem Solving Performance." *American Educational Research Journal,* 17 (1980),83-89.

[٤٦] Slavin, R. E."Cooperative Learning." *Review of Educational Research,* 50 (1980), 315-42.

[٤٧] Hill, G.W. "Group Versus Individual Performance: Are N+1 Heads Better Than One?" *Psychological Bulletin,* 91 (1982),517-39.

[٤٨] Fletcher, B. C. "Group and Individual Learning of Junior High School Children on a Microcomputer-Based Task: Social or Cognitive Facilitation? *Educational Review,* 37 (1985), 251-61.

[٤٩] Cockayne, S. "Effects of Small Group Sizes on Learning with Interactive Videodiscs." *Educational Technology* (Feb. 1991), 43-45.

[٥٠] Klein, J. D., and D. M. Pridemore. "Effects of Cooperative Learning and Need for Affiliation on Performance, Time on Task, and Satisfaction." *Educational Technology Research and Development,* 40, No. 4 (1992), 39-47.

The Effect of Cooperative Versus Traditional Education on Learning Computer Concepts and Programming in the College of Education for Girls

Olfat M. Fodah

Assistant Professor, Dept. of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to investigate the effect of cooperative versus traditional education on learning computer concepts and programming; an experimental design was used. Students were divided into two groups: an experimental group using cooperative learning and a controlled group using traditional learning. The pre-testing of the students showed no difference between groups in their information towards computer concepts and programming. The study resulted in the following:

1. The post-test showed no difference between groups in learning computer concepts.

2. The written post-test in programming showed a significant difference in achievement between the two groups in learning programming.

3. The practical test in programming also showed a significant difference in achievement between the two groups.

مجلة جامعة الملك سعود، م١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٢٣-١٤٣ (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).

قياس أثر التعلم بالشفافيات مقارنة بالتعلم التقليدي بالمحاضرة لدى طلاب الجامعة

عبدالعزيز محمد العقيلي

أستاذ مشارك، قسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يهدف هذا البحث إلى قياس درجة التعلم عن طريق شفافيات جهاز العرض فوق الرأس مقارنة بالتعلم التقليدي من خلال المحاضرة دون أي وسيلة مادية معينة وللتعرف على الفرق في التدريس بالطريقتين سعى الباحث إلى إجراء التجربة على عينة عشوائيتين من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود من خلال شعبتين دراسيتين عشوائيتين اختيرت الشعبة الأولى كمجموعة تجريبية والشعبة الثانية كمجموعة ضابطة. درست الأولى المادة الدراسية بالشفافيات التي أخذت من نص المادة المحددة للمقرر في شكل نصوص وأشكال ورسوم وصور، ودرست الثانية بالمحاضرة التقليدية دون أي وسيلة مادية معينة، وإنما النص المحدد للمادة الدراسية في شكل محاضرة لفظية وبقياس نتيجة التجربة في شكل امتحانات فصلية وامتحان نهاية الفصل ومجموع الدرجات التي تحوي جميع الامتحانات الفصلية ونهاية الفصل للمجموعتين تبين مايلي:

١ - وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في امتحانات أعمال الفصل الدراسي حيث كانت لصالح المجموعة التجريبية التي كانت المحصلة لصالحها وحصلت على متوسط حسابي أعلى من المجموعة الضابطة.

٢ - لا توجد فروق إحصائية ذات دلالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في امتحان نهاية الفصل.

٣ - لا توجد فروق إحصائية ذات دلالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التقويم النهائي للتجربة رغم إحراز المجموعة التجريبية على فارق أعلى من المجموعة الضابطة إلا أن قيمة «ت» أشارت بعدم وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين، أي لاتوجد فروق في التعلم بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

المقدمـــة

يكثر مدرسو الجامعات وخاصة الكليات النظرية في الآونة الأخيرة من الاعتماد على الشفافيات التعليمية في إلقاء محاضراتهم وذلك لأسباب بعضها علمي وبعضها نفسي وبعضها استراتيجي وبعضها فني، كما أن بعض المحاضرين في الندوات والمؤتمرات العلمية يضع مادته العلمية أو بحثه على شفافيات، ويرى هذا سبيلا للخروج عن النمطية المألوفة في قراءة بحثه من الأوراق التي أمامه. كما أن بعض المدرسين الجدد وخصوصا في الجامعات يرون في الشفافيات ضالتهم للخروج من عملية قراءة المادة من الكتاب أو الأوراق التي أمامهم. ويلعب العامل النفسي لدى المدرسين الجدد بشكل خاص ولدى القدامى منهم بشكل عام أهمية خاصة ذلك أن المدرس الجديد حديث تجربة في عرض المادة والتدريس وتقديم المعلومات. لذلك يعمد إلى قراءة المادة الموجودة في الكتاب أمامه مما يشعر الطلاب بالسأم والملل ويشعر هو نفسه بالشعور ذاته، فيجد في الشفافيات التعليمية ضالته للتخلص من الإحراج أو مخرجا مما يشعر في نفسه من عدم تمكنه، فيتابع المادة على الشفافية أمامه دون أن يترك فرصة للطلاب للعبث أو الانصراف عنه أو الانشغال ببعضهم أو اشغال بعضهم بعضا بأمور جانبية، كما أن هذه الشفافيات لها فائدة عظيمة لأنها تعطي فرصة كبيرة للمدرس لمتابعة كل طالب من طلابه مما يزيد من فرص المتابعة البصرية التي لاتتوافر في السبورة أو غيرها من الوسائل الأخرى.

ويتساءل الكثير عن مدى فائدة وجدوى الوسائل التعليمية عموما، والشفافيات الخاصة بجهاز العرض فوق الرأس خصوصا، بعد أن باشرت وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات وكليات المعلمين وجميع كليات التقنية والمعاهد بأنواعها، وحتى الكليات العسكرية في المملكة العربية السعودية، على تأمين أجهزة العرض فوق الرأس الخاصة بعرض الشفافيات transparencies، وكذلك تأمين هذه الشفافيات، وحرص كثير من المدرسين لشراء الشفافيات لاستخدام أجهزة العرض فوق الرأس، وقد ساعد توافر الأجهزة ووجودها في قاعات الدراسة ورخص ثمن صفحات الشفافيات الخام. وكذلك حرص كثير من المدرسين على استخدام الشفافيات لأنها تضمن لهم النظافة بدلا من التلوث من غبار الطباشير وتلوث الأيدي والأنوف وحساسية بعض المدرسين من غبار ذرات الطباشير نتيجة للكتابة والمسح، ناهيك عن الحرج الذي يجده المدرسون في تنظيف السبورة

عندما تكون مليئة بالكتابة أو الاضطرار إلى مسحها عندما يحتاج إليها بعد أن يتولى الكتابة عليها ولا يجد مكانا مناسبا أو نظيفا للكتابة فيه .

كذلك إذا أراد المدرس أن يكتب شيئا أو يشير إلى نقطة على الشفافية ، فهو ليس بحاجة لإعطاء ظهره للطلاب والذهاب إلى السبورة أو الإشارة إلى ظل المادة الموجودة على الشاشة ، وإنما يشير مباشرة إلى الشفافيات أو إلى نقطة معينة فتنتقل إشارته إلى الصورة الموجودة على شاشة العرض . وكذلك الحال إذا أراد أن يكتب شيئا أو ملاحظة على الشفافية يكتبها مباشرة عليها ، فتنتقل الكتابة على الشاشة أمام الطلاب فيشاهدونها بوضوح ومتابعة واهتمام .

ولاشك أن وجود الجهاز أمام الطلاب يخلق فيهم شعورا من الاهتمام والمتابعة ويخرج بهم عن التقليدية والنمطية المألوفة في التدريس التقليدي دون وسيلة محددة . لاشك أن الوسائل عموما والشفافيات خصوصا تعمل على زيادة متابعة الطلاب للمادة الدراسية ، وتسأعدهم على التركيز ، وتخلق لديهم جوا من الاهتمام ، وتؤدي إلى تثبيت المعلومات وزيادة المعرفة . ولعل الكثير من المدرسين يعانون من انصراف بعض الطلاب عن متابعتهم والانشغال بأي شيء عنهم . لذلك يتيح استخدام الشفافيات حلا ناجحا وعلاجا شافيا لهذه المشكلة .

أسئلة البحث

يوجد سؤال رئيس ويتفرع منه عدد من الأسئلة الفرعية وهي كما يلي : هل هناك فروق بين طريقة التدريس من خلال المحاضرة العادية التقليدية وطريقة التدريس من خلال شفافيات جهاز العرض فوق الرأس في التحصيل ، وينتج عن هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية وهي كما يلي :

أ) مامدى فاعلية التدريس من خلال شفافيات جهاز العرض فوق الرأس في تدريس المواد الدراسية؟

ب) مامدى فاعلية التدريس من خلال المحاضرات دون أي وسيلة تعليمية؟

جـ) ما جدوى التدريس بالشفافيات في تحصيل الطلاب للمادة الدراسية مقارنة بالتدريس من خلال المحاضرات العادية دون أي وسيلة؟

د) هل هناك اختلاف بين درجات الطلاب الذين يدرسون المقرر الدراسي بالطريقة العادية (المحاضرات) والذين يدرسون بطريقة شفافيات العرض فوق الرأس في أعمال الفصل الدراسي التي يكلف بها الطلاب؟

هـ) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الطلاب الذين درسوا من خلال المحاضرات العادية وأولئك الذين درسوا من خلال الشفافيات الخاصة بجهاز العرض فوق الرأس في درجة الامتحان النهائي، وهل توجد فروق بين المجموعتين في الدرجة النهائية للمقرر؟

مشكلة البحث

يتساءل الكثير من المدرسين عن جدوى وأهمية الشفافيات مقارنة بالتدريس التقليدي، سيما وأن الشفافيات سهل استخدامها وإعدادها وأجهزة العرض فوق الرأس متوافر وجودها في قاعات الدراسة في الجامعة ويخلق عدم وضوح الرؤية بالنسبة لجدوى التدريس من خلال الشفافيات نوع من الشك لدى كثير من المدرسين. وتتمثل مشكلة هذا البحث في دراسة قياس أثر التدريس بالشفافيات على التعلم لطلاب الجامعة مقارنة بالتدريس من خلال المحاضرة التقليدية التي تعتمد على اللفظية دون وجود أي وسيلة ويمكن زيادة تحديد مشكلة هذا البحث في معرفة وجود فروق بين التعلم من خلال الشفافيات الخاصة بجهاز العرض فوق الرأس والتعلم من خلال المحاضرة التقليدية.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

١ - معرفة جدوى التدريس بشفافيات جهاز العرض فوق الرأس مقارنة بالتدريس من خلال المحاضرات العادية.

٢ - معرفة مدى فاعلية التدريس من خلال شفافيات جهاز العرض فوق الرأس في تدريس مادة دراسية لطلاب الجامعة.

٣ - معرفة مدى فاعلية التدريس بالمحاضرات لمادة دراسية.

٤ - معرفة مدى الفرق والاختلاف بين درجات الطلاب الذين درسوا بالطريقة

التقليدية المحاضرة العادية دون وسيلة وأولئك الذين درسوا المادة ذاتها عن طريق شفافيات جهاز العرض فوق الرأس .

أهمية البحث

ترجع أهمية هذا البحث إلى ما يلي :

١ - التعرف على جدوى طريقة التدريس بالشفافيات الخاصة بجهاز العرض فوق الرأس مقارنة بالتدريس بالطريقة العادية بالمحاضرات دون أي وسيلة أخرى ومن أجل هذا .

٢ - معرفة الفرق في التحصيل بين الطريقتين في تدريس الطلاب مادة الوسائل .

٣ - تقديم توصيات فيما يتعلق بجدوى الطريقتين، سواء طريقة التدريس بالمحاضرات العادية أو طريقة التدريس من خلال شفافيات جهاز العرض فوق الرأس والفرق بينهما .

٤ - العمل على تحسين عملية التدريس من خلال تتبع نتائج البحث أو القيام ببحوث أخرى مكملة لرصد النتائج بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم .

فرضيات البحث

١ - لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلاب الذين درسوا من خلال المحاضرات العادية دون وسيلة (المجموعة الضابطة) ومجموعة الطلاب الذين درسوا من خلال شفافيات جهاز العرض فوق الرأس (المجموعة التجريبية عند مستوى ٠١ , ٠٪) .

٢ - لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في درجات أعمال الفصل الدراسي في مادة البحث .

٣ - لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التحصيل النهائي اختبار نهاية الفصل في مادة البحث .

٤ - لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدرجة النهائية للمادة المدرَّسة لهم .

تعريفات خاصة بالبحث

١ - المحاضرة التقليدية هي المحاضرة العادية التي يتم التدريس عادة بواسطتها حيث يلقى المدرس المادة على الطلاب ويقوم الطلاب بمتابعته حتى انتهاء وقت المحاضرة في موضوع محدد. وهي هنا في البحث تعني عدم استخدام أي وسيلة مادية لا جهاز ولا مادة.

٢ - الشفافيات التعليمية transparencies هي الشفافيات المستخدمة في التدريس على جهاز العرض فوق الرأس مكتوب عليها المادة وعليها بعض الرسوم أو الأشكال المساعدة والتي تصاحب المحاضرة المعتادة.

٣ - طريقة التدريس بالشفافيات: هي التدريس باستخدام شفافيات جهاز العرض فوق الرأس، حيث إن المادة ذاتها التي تدرس بالطريقة التقليدية توضع على شفافيات ويتم تدريس الطلاب من خلالها.

٤ - مادة التدريس: مادة نظرية محددة في نص مقرر طلاب المرحلة الجامعية في تقنيات التعليم والاتصال.

حدود البحث

وضعت حدود هذا البحث وفق ما يلي:

١ - مادة التدريس في البحث هي مادة محددة من نص مقرر لطلاب الجامعة وفق أهداف ومحتوى محدد من قبل مجلس القسم ومجلس الكلية والجامعة في مقرر تقنيات التعليم والاتصال.

٢ - البحث دراسة تجريبية لمعرفة الفرق في تدريس نص محدد من المادة الدراسية والفرق بين تدريسها بطريقة المحاضرة التقليدية دون أي وسيلة مادية وطريقة التدريس من خلال الشفافيات.

مسلمات البحث

١ - إن عامل الاختلاف في العمر غير موجود هنا ذلك أن طلاب الجامعة عادة يتخرجون من الثانوية العامة في سن يكاد يكون واحدا ويسيرون في مستوياتهم الجامعية

بنسق واحد ذلك أن الجامعة ليس فيها إعادة مستوى أو رسوب وعادة يحمل الطالب المادة التي يرسب فيها وينتقل بها إلى المستوى الذي يليه كل سنة دراسية أي فصلين دراسيين .

٢ - إن درجات أعمال الفصل الدراسي لاتتأثر بأي نوع من العوامل والتحيزات ، وإذا تأثرت - وهذا أمر نادر - فإن النتائج لا تتأثر بمثل هذه التحيزات .

الدراسات السابقة

تتفاوت الدراسات السابقة في نتائجها ، وهي سمة من سمات البحث العلمي ، ذلك أن لكل بحث ظروفه وعوامله ونتائجه وحدوده وليس بالضرورة تكرار النتائج ذاتها لو طبق البحث ذاته بعد فترة قصيرة أو طويلة من الزمن ، ولعل البحوث التجريبية أكثر تباينا في نتائجها وتحليلاتها ، إلا أن الشيء الذي اتفقت عليه كثير من البحوث التعليمية وأجمعت على قوله إن الوسائل التعليمية بشكل عام تعمل على تثبيت المعلومات وجعل أثرها باقيا ، كما أنها قادرة على نقل المعلومات بصورة أكثر دقة وقوة وثباتا مقارنة باللفظية [١ ، ص ٥٨] . إلا أننا عندما ننتقل إلى التفاصيل الخاصة بكل وسيلة ، نجد أن هناك دراسات دقيقة ومحددة تناولت كل وسيلة بمفردها والبحث في جدواها وفائدتها وقوة تأثيرها وعيوبها . كما أن هناك دراسات مسحية وأخرى تجريبية بحثت في مجال أنواع الوسائل التعليمية . ووجد من الدراسات التي قارنت بين عدد من الوسائل التعليمية ووسائل أخرى أو بين بعض الوسائل التعليمية وطريقة التدريس بالمحاضرة ، ومن هذه الدراسات ما يلي :

دراسة لمقارنة التدريس عن طريق التلفزيون وغيره من الوسائل التعليمية الأخرى ومنها دراسة في مدارس أناهيم في ولاية كالفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية . وقد بلغ عدد هذه الدراسات التطبيقية ثلاث وعشرين دراسة ، وبعض من هذه الدراسات وجد أن النتائج فيها كانت لصالح المجموعات التي درست بالتلفزيون ووجدت النتائج متطابقة في إحدى عشر دراسة ، ومنها دراسات لصالح المجموعات التي درست من خلال التلفزيون . وتفوقت هذه المجموعات عن تلك المجموعات التي درست بالطريقة العادية ، ووجد أيضا في دراسة من هذه الدراسات أن سبع مجموعات قد زاد تحصيلها الدراسي عن طريق استخدام التلفزيون في التعليم مقارنة بالمجموعات الأخرى التي درست بالطريقة العادية ، كما أظهرت النتائج في مجموعة هذه الدراسات أن مجموعتين فقط قد ظهرت

نتائجها لصالح التعليم بدون تلفزيون [٢، ص ٣٦].

دراسة السادات وعفيفي بحثت هذه الدراسة في تدريس اللغة الإنجليزية عن طريق الدوائر التلفزيونية المغلقة في ست مناطق منفصلة. وسعت هذه الدراسة إلى استقصاء فائدة الدروس التي تلقى على الطلاب مباشرة، ثم تبث في اللحظة ذاتها إلى الطالبات من خلال الدوائر التلفزيونية المغلقة وغيرها من الوسائل الأخرى. ووجد في نتائج هذه الدراسة عدد من المشاكل الفنية الكثيرة التي أعاقت استخدام نظام الدوائر التلفزيونية المغلقة. وقد عددت هذه المشاكل ومنها: عدم وضوح الصوت، وعدم وضوح الصورة، وعدم وضوح الكتابة التي يكتبها المدرس للطلاب وتنتقل للطالبات من خلال الدوائر التلفزيونية المغلقة. ولقد وجد ضمن نتائج هذه الدراسة أن نسبة من الطلاب تجاوزت ٨٥٪ رأت بأن التدريس المباشر الذي ينقل في اللحظة ذاتها إلى الدوائر التلفزيونية المغلقة له تأثير سلبي في عملية الفهم كما رأت نسبة كبيرة من المدرسين الرأي ذاته [٣، ص ١٧٥].

ووجد في هذه الدراسة أيضا عدم وجود اختلاف مهم بين متوسط درجات الطلاب في التدريس العادي المباشر، والتدريس الذي يتم في اللحظة ذاتها في الاستديو، بينما وجد أيضا في هذه الدراسة اختلاف بيّن وواضح بين متوسط درجات الطالبات في التدريس المباشر وبين التدريس لهن من خلال الدوائر التلفزيونية المغلقة [٣، ص ١٧٦].

دراسة العقيلي التي كرست لمعرفة الفرق بين التدريس المباشر للطلاب وتدريس الطالبات من خلال الدوائر التلفزيونية المغلقة للمادة ذاتها والمدرس ذاته. وقد وجد في نتائج هذه الدراسة عدم وجود اختلافات مهمة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، سواء في درجات أعمال الفصل الدراسي أو درجات امتحان نهاية الفصل الدراسي بين الطلاب والطالبات الذين درسوا المادة ذاتها، وهذا يؤكد أن عملية الفهم والاستيعاب للمادة الدراسية لايوجد فيها اختلاف بين مجموعة الطلاب ومجموعة الطالبات الذين درسوا المقرر ذاته، وأن طريقتي التدريس لايوجد بينهما اختلاف فيما يتصل باستيعاب الطلاب وفهمهم للمادة.

وعليه فإننا نستطيع القول إن هذه الدراسة قد برهنت على عدم وجود اختلاف أو فروق بين المجموعتين، مجموعة الطلاب الضابطة ومجموعة الطالبات التجريبية،

ولايوجد اختلاف في طريقة تلقي المعلومات وعملية الفهم والاستيعاب لمفردات المادة ومعلوماتها بين المجموعتين [٤ ، ص ص١٣٧ - ١٤١].

دراسة جيفون Jevon درست المقارنة بين مجموعتين في التدريس مجموعة ذكور يدرسون في الجامعة ومجموعة أخرى من الإناث يدرسن خارج الجامعة والمجموعتان كلاهما يدرسون في وقت واحد وقد وجد من هذه الدراسة تماثل عملية التحصيل بين المجموعتين باستبعاد عامل الجنس والسن أو التجهيزات الفنية في غرفة بث الاستديو للبنات [٥، ص ٢٨٥].

دراسة تايلور وشاو Tylor and Shaw وتوصلت إلى نتائج الدراسة السابقة ذاتها دون اختلاف للتجهيزات الفنية والنتائج الإحصائية [٦، ص ٢٢٧].

دراسة النقشبندي وقد عقد فيها مقارنة بين ثلاث مجموعات من الطلاب والطالبات في قسم الاقتصاد في كلية العلوم الإدارية بجامعة الملك سعود، وطبقت الدراسة على مقرر الاقتصاد الذي يدرسّه مدرس سعودي متخصص في المادة وقد درس المقرر للطلاب وتم نقله مباشرة من خلال الدوائر التلفزيونية المغلقة إلى البنات في عليشة التي تبعد حوالي ١٦ كيلومترا عن الجامعة الأم، حيث يدرس الطلاب ووجد من خلال هذه الدراسة وجود اختلافات كبيرة بين المجموعات الثلاث فيما يتعلق بدرجات الامتحان الأول للمجموعة الأولى من الطلاب الذين درسوا في القاعة، وهي مجهزة للنقل للطالبات، ومجموعة الطالبات اللائي درسن من الاستديو، كما وجدت اختلافات مهمة أيضا بين الطلاب الذين درسوا في قاعة الدراسة العادية، وكذلك بين مجموعة الطلاب الأخرى وبين مجموعة الطالبات، ولكن الدراسة بينت أيضا عدم وجود اختلافات مهمة بين المجموعات الثلاث بالنسبة للدرجات النهائية وكذلك الامتحان النهائي وهو امتحان آخر الفصل وخلصت هذه الدراسة في النهاية إلى القول إن نتائج البحث تؤكد أن تقنية التدريس عن بعد عملية تدريسية فعالة [٧، ص ١٤].

وأشار كل من ليسقولد، وديقود، ولفن Lesgold, Degood and Levin إلى أن الرسوم لها فائدة عظيمة في التعلم وخاصة في القصص الطويلة والقصيرة إلا أن الفائدة في القصص الطويلة أكثر. وتعمل الرسوم والصور على تذكر المعلومات فيها [٨، ص ٦٠].

أما دراسة ريجني ولوتز Regine and Lutz فقد طبقت على طلاب الجامعة لتعليمهم

معلومات كيميائية محددة من خلال الرسوم التخطيطية المبسطة، وقدمت المعلومات ذاتها إلى مجموعة أخرى من خلال اللفظية ومكتوبة، وظهرت نتائج هذه الدراسة لصالح الطلاب المقدم لهم المعلومات من خلال الرسوم التخطيطية، حيث حازوا على درجات أعلى من زملائهم الذين استخدمت معهم اللفظية المكتوبة [٩، ص ١١].

وأشارت دراسة برودي دليجنزا Brody and Legenza إلى أن وضع الرسوم والصور قبل النص أو مع النص يقدم فائدة عظيمة أكثر مما لو قدم النص على الرسوم والصور بمعنى أن تأتي الصور والرسوم بعد النص[١٠، ص ص٢٥ - ٢٩].

أما دراسة ديميلو وسيزابو وديويز Demelo, Szabo, and Dwyes، فقد أعطت نتائج عديدة، منها أن الطلاب الذين درسوا مفردات علم الأحياء بالرسوم والصور قد تعلموا بنجاح وحققوا الأهداف المنشودة بينما الطلاب الآخرين الذين لم يستخدموا الرسوم والصور لم يحققوا الأهداف ولم يتعلموا كما فعل زملاؤهم الأولين، ووجد ديميلوا Demelo وزملاؤه أيضا أن الرسوم المبسطة والخطوط البسيطة كالرسوم التخطيطية تعطي تعليما أفضل عند عجز الكلمات عن توصيل المعلومات والأفكار المجردة، وأن استخدام الرسوم المبسطة يعطي تعليما أفضل [١١، ص ١].

وأشارت دراسة للمشيقح أن الصور والرسوم الموجودة في الكتاب المدرسي تعمل على تحقيق معدلات تحصيلية أعلى [١٢، ص ص ٢٠ - ٢١].

وفي دراسة أخرى للباحث ذاته وجد تفوق المجموعة التي درست بالقرائن المساعدة المرسومة بفروق إحصائية دالة على المجموعات الأخرى التي درست بالنص المكتوب، وتساوت لديه المجموعات التجريبية وتفوقت على الضابطة بفروق إحصائية دالة في تذكر النص المكتوب [١٣، ص ٢].

وأكد هقبي Higbee على فائدة الصور والرسوم في تعلم الطلاب الألفاظ وتذكرها [١٤، ص ٢٩]. وتوصل إلى النتيجة ذاتها كل من برنسفورد وماكريل Bransford and McCarill، وهي أن الصور والرسوم عندما تقدم مع النصوص والمقاطع اللفظية قبل قراءة النص، فإنها تعمل على زيادة القدرة على الفهم والتذكر [١٥].

وتوصل برنارد وبترسون والاي Bernard, Peterson and Ally إلى نتيجة مفادها عدم وجود أي فروق بين الصور والرسوم والمادة المكتوبة في النص في عملية التعلم لدى طلاب

الجامعة ووجد أيضا أن الطلاب الذين حصلوا على رسوم وصور مساعدة أحرزوا درجات تحصيلية أعلى في الاختبار البعدي المتأخر المقدم لهم بعد أسبوعين من الاختبار البعدي المتقدم [١٦ ، ص ص١٠١ - ١٠٨].

وقد ثبت جدوى الوسائل التعليمية في رسوخ المادة في ذهن الطالب وبقائها مدة أطول وسرعة تذكرها واسترجاعها [١ ، ص ص ٥٧ - ٥٨].

كما وجد ليفي وديكي Levie and Dickei أن الأشياء المرسومة والمصورة والمعروضة تكون في الغالب أسهل تذكرا من أسمائها أو اعتمادها على اللفظ واللفظية [١٧].

ووجد دوشاستيل Duchastel أيضا أن الرسوم، والصور بأنواعها تساعد في بقاء المعلومات مدة زمنية أطول من اللفظية [١٨ ، ص ص ٣٦ - ٣٩]، كما أشار إلى نفس الفائدة أيضا، وهي أن الصور والرسوم التعليمية بمختلف أنواعها تؤدي إلى جعل المعلومات والمعارف باقية في أذهان الطلاب مدة زمنية أطول عند مقارنتها باللفظية [١].

كما أشار كذلك إلى تميز الصور والرسوم بأنواعها شفافة أو معتمة عن اللفظية ادجار ديل في نموذجه المعروف [١].

وأشارت دراسة ليفن Levin إلى أن الرسوم والصور التعليمية لها وظائف وميزات في عملية التعليم والتعلم لخصت في ثماني نقاط فهي تحفز المتعلم، وتفسر المعلومة، وتكررها، وتنظمها وهي ناقل جيد للمعلومة، وتعمل على زيادة التصور لدى المتعلم، وتزين المعلومة، وتعوض النقص المعروف في اللفظية وقصورها عند إيصال المعلومة [١٩].

وأكد كثير من هذه النقاط والوظائف عن جدوى الصور والرسوم بأنواعها: دراسة أخرى لماير وبروميج Mayer and Bromage، وهي أن الرسوم والصور تقدم خبرات متعددة ومتنوعة ومثيرات واقعية [٢٠ ، ص ٢٥]. كما أكد أوزابيل Ausuble النتيجة السابقة، وهي أن الصور والرسوم تتفوق على اللفظية في نقل المعلومات والمفاهيم [٢١ ، ص ٧٢].

وتوصلت دراسة ويتروك ولومسدين Wittrick and Lumsdaine إلى أن الرسوم والصور التعليمية ذات فائدة كبيرة في التعليم والتعلم[٢٢]. وأكد النتيجة ذاتها كاتز وبيفيو Katz and Paivio وبيّنا أيضا أن للرسوم والصور دور مهم في تعليم المفاهيم والمعلومات وحتى المجردات [٢٣].

وفي النهاية يدرك رجال التربية صعوبة قياس أثر الرسوم والصور في الوسائل التعليمية المتعددة على عملية التعليم والتعلم والمتعلمين نظرا لعدم وجود نظام ثابت ومحدد لقياس هذا الأثر، وأيضا لوجود عوامل نفسية وإنسانية واجتماعية وتربوية تتداخل مع عوامل تأثير الرسوم والصور بشكل خاص، والوسائل التعليمية بشكل عام، مما يجعل عملية قياس الأثر صعبة ومعقدة [٢٤].

ضوابط التجربة

من أجل ضبط التجربة والبحث تم اتخاذ الإجراءات التالية: قام الباحث بتدريس المجموعتين الضابطة والتجريبية بنفسه ولم يستعن بأي مساعد في ذلك، مما لايسمح بأي اختلاف في طريقة تدريس المجموعتين، سواء من حيث طريقة التدريس أو قياس ضبط الزمن أو كمية المادة وأهدافها ومحتواها، وطريقة التدريس، وطريقة المناقشة والامتحان.

الاختبار التحصيلي

قام الباحث بتصميم اختبار تحصيلي مر بمراحل حتى بلغ صورته النهائية. صمم اختبار تحصيلي مكون من ٣٠ فقرة أو سؤال في شكل اختبار موضوعي صح وخطأ. وقد خضع هذا الاختبار لعدد من الاختبارات والتقويم وأجرى له اختبار صدق وثبات، وهذا الاختبار يتناول نص ا لمادة للمجموعتين وروعي في تصميم هذا الاختبار أن يكون وفقا لأهداف بلوم المعرفية لقياس مستوى المعرفة والفهم والاستيعاب، وذلك لاستخدامه مرتين وللمجموعتين، اختبار بعدي متقدم ليقيس التعلم الذي يتم من طريقة التدريس بالمحاضرة وكاختبار بعدي متأخر لقياس مدى تذكر معلومات النص للمجموعة ذاتها. وكذلك الحال ذاته للمجموعة التجريبية.

صدق الاختبار

أجرى الباحث اختبار صدق للمحتوى content validity للاختبار التحصيلي من خلال توزيع الاختبار التحصيلي والنص التجريبي والأهداف التعليمية والشفافيات أيضا على عدد من المحكمين وعددهم ١٠ محكمين من أعضاء هيئة التدريس الاختصاصيين المهتمين

بهذه الجوانب في كلية التربية بجامعة الملك سعود. كما قام بعرض الشفافيات على عدد من زملائه في القسم من أعضاء هيئة التدريس ومن الفنيين الذين لهم خبرة طويلة في مجال تنفيذ البرامج والمواد التعليمية وطلب من الجميع فحص المادة والأدوات ومطابقة المادة مع الاختبار التحصيلي الفصلي النهائي ومطابقة المادة في النص المكتوب والشفافيات وقد تابع الباحث وحث المحكمين على سرعة الاستجابة والتعاون مع الباحث. وبعد استقبال آرائهم قام الباحث بعمل بعض التعديلات اللازمة التي أجمع عليها المحكمون. وقد حذفت نتيجة لهذا التقويم بعض أسئلة اختبار نصف الفصل، وكذا الحال بالنسبة للاختبار النهائي. وعدلت لهذا التقويم بعض الفقرات والعبارات التي رأى المحكمون غموضها، وأبقى على ٢٥ سؤال أو فقرة في اختبار نصف الفصل، وكذا العدد ذاته بالنسبة لاختبار آخر الفصل، قيمة كل اختبار درجتان وهي اختبار موضوعي صح وخطأ واختيار من متعدد.

الثبـــات Reliability

من أجل تحقيق الثبات المنشود في الدراسات العلمية قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة عشوائية بلغ عددها ٢٠ طالبا، وبعد مضي أسبوعين أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى، وقام الباحث بحساب معامل الثبات فتبين أنه ٧٣, ٠ وهو عامل ثبات جيد ومرض.

إجـراءات البحث

تم إجراء التجربة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م حيث طبق بحثه على مجموعتين من الطلاب تمثل كل مجموعة شعبة دراسية مستقلة، وهاتان الشعبتان تم اختيارهما عشوائيا. تكونت الشعبة الأولى من ٣٥ طالبا والشعبة الثانية من ٣٣ طالبا، والشعبتان متجانستان من حيث مستوى الطلاب، فهم في مستوى دراسي واحد، ذلك أن الطلاب الذين يسجلون في مادة الوسائل التعليمية هم عادة في مسار ومستوى واحد، ويتم تسجيل الطلاب من خلال الحاسب الآلي في الجامعة دون أي اعتبار شخصي أو خاص، ويقوم الحاسب الآلي في عمادة القبول والتسجيل بتسجيل الطالب في هذا المقرر أتوماتيكيا عند بلوغه المستوى الثالث، كما أن أعمار المجموعتين متماثلة تقريبا.

والشعبتان هما من الشعب الدراسية التقليدية التي لاتميز فيها ولا تحيز، ذلك أن الأسماء ترتب وتسجل من قبل الحاسب الآلي لعمادة القبول والتسجيل حسب الترتيب الألفبائي دون النظر إلى التميز في الدرجات أو الذكاء أو خلافه.

وعمل الباحث على تحديد نسبة أعمال الفصل بـ ٥٠٪، ونسبة امتحان آخر الفصل ٥٠٪ وبذلك تكون الدرجة النهائية ١٠٠٪.

وفي نهاية الفصل تبين للباحث أن الشعبة الأولى، وهي المجموعة التجريبية، قد حذف منها ٥ طلاب، ٣ حرموا في منتصف الفصل وطالبان حرما قبل نهاية الفصل نتيجة غياب حيث كان لديهم نسبة غياب، تحرمهم من هذه المادة وغيرها من المواد المسجلين فيها في ذلك الفصل. أما الشعبة الثانية وهي المجموعة الضابطة فقد حذف منها أيضا ٣ طلاب، وبهذا كان صافي عدد الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة متساويا، أي ٣٠ طالبا في كل شعبة من الشعبتين المعنية بالبحث.

درست المجموعة الأولى التجريبية من خلال شفافيات جهاز العرض فوق الرأس مادة الوسائل التعليمية (تقنيات التعليم والاتصال)، وهي مادة نظرية غير عملية ودرست المجموعة الثانية الضابطة من خلال المحاضرة اللفظية النظرية دون الاستعانة بأي وسيلة مادية معينة لا جهاز ولا مادة، المادة الدراسية السابقة ذاتها. المادة الدراسية التي درست للمجموعتين هي مادة تقنيات التعلم والاتصال مقرر نظري مدته ساعتان في الأسبوع، وهو مقرر دراسي واحد للمجموعتين (الشعبتين) يتم التسجيل فيه آليا من قبل عمادة القبول والتسجيل كما ذكر من قبل، وهو مقرر محدد الأهداف والمحتوى من قبل القسم، ويدرس من قبل الباحث من خلال مادة دراسية محددة الأهداف والمحتوى والنص، وقام بتدريس المقرر للمجموعتين التجريبية والضابطة الباحث ذاته. وقد امتدت إجراءات البحث وتطبيقاته الفصل الدراسي الثاني ١٤١٧هـ كله نظرا لطبيعة إجراءات التقويم والاختبار القبلي والبعدي واختبار منتصف الفصل ونهاية الفصل الدراسي.

الشفافيات الخاصة بجهاز العرض فوق الرأس Transparencies

أ) قام الباحث بإعداد المادة الدراسية المحددة للمقرر ضمن نص محدد من الكتاب المقرر وضعه الباحث وحدد جزءا منه ليغطي المقرر ويتفق مع الأهداف والمحتوى المقر من

قبل القسم وقد روعي في تصميم المادة الدراسية المقررة والمحددة أنها ذات بناء منظم في شكل وحدات دراسية تبدأ كل وحدة بأهداف سلوكية .

ب) قام الباحث بإعداد المادة الموضوعة على الشفافيات في شكل صور ورسوم من خلال النص الموجود في الكتاب المقرر من المادة الدراسية ذاتها بأهدافها ومحتواها وتناولت كل صحيفة من الشفافيات المادة التي تدرس للمجموعة الضابطة وأعدت الشفافيات في شكل وحدات أو رزم تناظر وتماثل الوحدة الموجودة في الكتاب التي درست للطلاب في المجموعة الضابطة وأعدت كل وحدة أو رزمة مرسومة ومكتوبة لتوافق الزمن الخاص بالتدريس بالطريقتين .

وقد عرضت الشفافيات المرسومة المكتوبة على مجموعة من المحكمين من الزملاء في القسم أساتذة وفنيين ، وفي قسم علم النفس . وفي ضوء الملاحظات التي حصل عليها الباحث ، تم إجراء بعض التعديلات في بعض الشفافيات ، بعضها من حيث الخط وبعضها من حيث الخطوط والرسوم والوضوح .

الطرق الإحصائية المستخدمة في البحث

استخدمت في هذا البحث الطرق الإحصائية المعروفة في هذا النوع من البحوث وهي : اختبار تحليل التباين لقياس مستوى الدلالة وإيجاد الفروق بين متوسطات درجات الطلاب الدارسين بالشفافيات (التجريبية) ودرجات الطلاب الدارسين بالمحاضرة التقليدية (الضابطة) واستخراج متوسطات المجموعة الأولى والثانية والانحراف المعياري للمجموعة الأولى والثانية واختبار «ت» للفروق .

قراءة النتائج ومناقشتها

لمناقشة وتحليل نتائج البحث قام الباحث باستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين ، المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، في اختبارات أعمال الفصل الدراسي واختبار نهاية الفصل الدراسي والدرجة النهائية التي تعني محصلة الدرجة النهائية التي حصل عليها الطالب وتمثل ١٠٠٪ .

ولتحليل الفروق بين المجموعتين لمعرفة فارق التحصيل بينهما استخدم اختبار «ت» للوقوف على نتيجة فارق الدرجات بين المجموعتين.

ونرى من خلال جدول رقم ١ أن متوسط الدرجة الخاصة بالمجموعة التجريبية في أعمال الفصل كانت ٣٣, ٢٧، وأن متوسط الدرجة الخاصة بالمجموعة الضابطة في امتحان أعمال الفصل كانت ٦٣, ٢٣. ومن هنا نرى أن المتوسط الحسابي لدرجة المجموعة التجريبية في أعمال الفصل الدراسي كانت أعلى من المجموعة الضابطة بفارق ٧, ٣ درجة، وهذا يعطي مؤشرا واضحا على وجود اختلاف في التحصيل بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي استخدم معها التدريس بالشفافيات.

جدول رقم ١. دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب الدارسين باستخدام الشفافيات ودرجات الطلاب الدارسين بالطريقة التقليدية في التقويم الفصلي.

الاختبارات	العينة/ الفئة	العدد الحسابي	المتوسط المعياري	الانحراف ت	قيمة الدالة	مستوى	
الفصلية	مجموعة تجريبية	٣٠	٢٧,٣٣	٤,٩٦	٢,٥٦	٠,٠١	دالة
	مجموعة ضابطة	٣٠	٢٣,٦٣	٦,١٥	٢,٥٦	٠,٠١	

وإذا نظرنا لمستوى الدلالة نجد النتيجة دالة عند مستوى ٠١, ٠ وهذا يتفق مع نتيجة بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال كدراسات أناهيم كاليفورنيا، ودراسة ليفي وديكي ودوشاستيل والنقشبندي والعقيلي، ودراسة ليسقولد وديقود ولفين، وغيرها، ودراسة المشيقح وغيرها التي ذكرت في الدراسات السابقة. ولا تتفق هذه النتيجة مع الفرضية الأولى التي أشارت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، إلا أنها تتفق مع بعض الأدبيات في مجال الوسائل التعليمية.

أما فيما يتعلق بنتيجة اختبار آخر الفصل الدراسي فقد وضح جدول رقم ٢ النتيجة كما يلي: حصلت المجموعة التجريبية على متوسط حسابي بلغ ٧٠, ٤١، وحصلت المجموعة الضابطة على الدرجة ذاتها وهي ٧٠, ٤١ وبذلك لايلاحظ أي اختلاف بين المجموعتين في نتيجة درجات الاختبار النهائي لكل المجموعتين التجريبية والضابطة. وبهذا

نستطيع القول إن طريقتي التدريس ليس بينها اختلاف في فهم واستيعاب الطلاب للمعلومة في درجة الامتحان النهائي للمجموعتين . وهذا يدل على عدم وجود اختلاف بين طريقتي التدريس التقليدية بالمحاضرة والأخرى من خلال شفافيات جهاز العرض فوق الرأس . وتتفق هذه النتيجة مع الفرضية رقم ٣ الموجودة في هذا البحث كما تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة النقشبندي ودراسة العقيلي ، ودراسة برنارد وبترسن والآي وغيرها .

جدول رقم ٢ . دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في امتحان نهاية الفصل.

درجة الامتحان النهائي	العينة/ الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدالة
للمجموعتين	المجموعة التجريبية	٣٠	٤١,٧٠	٦.١٨	٠,٠٠	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٣٠	٤١,٧٠	٢.٧٨		

أما فيما يتعلق بالتقويم النهائي – وهي درجة المحصلة النهائية لفهم المادة واستيعابها – وهي عبارة عن درجة امتحان أعمال الفصل ودرجة الامتحاني النهائي ، وهي درجة نهائية قيمتها ١٠٠ درجة ، فإن جدول رقم ٣ يتعامل مع هذه النتيجة ، ففي تحليل التباين لمعرفة الفرق بين الدرجة النهائية للمجموعتين التجريبية والضابطة نجده قد بلغ ٣ , ٦٩ للمجموعة التجريبية في حين أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ ٣٣ , ٦٥ بفارق ٩٧ , ٣ ، غير أن قيمة (ت) التي بلغت ٠٠ , ٠ قد دلت على عدم وجود دلالة . وبلغت درجة الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية ١٠ , ٨ وللمجموعة الضابطة ٢٠ , ٧ وقيمة درجة الحرية ٢٢ , ٥٧ . ومن هنا نرى عدم وجود دلالة لدرجتي المجموعتين ، بسبب تقارب المجموعتين ، وهذه النتيجة النهائية تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة ، كما أن هذه النتيجة تتفق مع الفرضية الثانية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل ، ولكنها تتفق مع بعض الدراسات السابقة

مثل دراسة النقشبندي، ودراسة المشيقح والعقيلي المشار إليها سابقا، ودراسة دوشاستيل Dochastel ولفين Levin وليسقولد Lesgold ودي قود Degood ، ودراسة المشيقح والنقشبندي والعقيلي وغيرها .

جدول رقم ٣. دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التقويم النهائي للتجربة.

درجة الامتحان النهائي	العينة/ الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدالة
للمجموعتين	المجموعة التجريبية	٣٠	٦٩,٣	٨,١٠	١,٨٧	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٣٠	٦٥,٣٣	٧,٢٠		

المقترحات والتوصيات

١ - يوصي الباحث بإخضاع كثير من الوسائل التعليمية خصوصا الأكثر شيوعا واستخداما للوقوف على جدواها ومعرفة أفضل السبل لاستخدامها .

٢- التركيز على البحوث التجريبية لأنها تعطي نتائج أكثر دقة تساعد على تطوير عملية التعليم والتعلم وإيجاد طرق تدريس ناجحة وفعالة .

٣- التأكيد على الاستفادة من كثير من الدراسات التجريبية وعمل متابعة لها كل فترة وأخرى للخروج بقياسات ونتائج قوية ودقيقة تدفع بتعلمنا نحو آفاق عليا وآمال واعدة .

٤- عمل دراسات تتعلق بشفافيات جهاز العرض فوق الرأس وجهاز العرض فوق الرأس تدفع بهذه الوسيلة نحو استخدامات أنجح نظرا لشيوع هذه الوسيلة وكثرة استخداماتها .

المراجــــع

[١] العقيلـــي، عبدالعزيز. *تقنيات التعليم والاتصال*. ط٢. الرياض، ١٤١٦هـ.

[٢] ولكلنسون، جين ستون. *ستون عاما من الأبحاث في مجال الوسائل*. ترجمة صالح الدباسي وصلاح العربي. الرياض: دار العلوم، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[٣] Al-Sadat, A., and E. Affifi. "Teaching English via Closed Circuit Television in a Sex Segregated Community." *British Journal of Education Technology,* 21 (1990), 175-82.

[٤] العقيلي، عبدالعزيز. «مقارنة بين فاعلية التدريس المباشر مع التدريس من خلال الدوائر التلفزيونية المغلقة.» *دراسات تربوية واجتماعية*، كلية التربية، جامعة حلوان، ١، ع٣ (سبتمبر ١٩٩٥م)، ١٣٧ - ١٤١.

[٥] Jevons, F. "Distance Education in Instruction: Working towards Party." *Distance Education,* 25, No. 1 (1984), 24-37.

[٦] Tylor, J.C., and B. Shaw. "Instruction Design; Distance Education and Academic Tradition." *Distance Education*, 5, No. 2 (1984), 277-85.

[٧] Al-Nagshabandi, Abdulsalam. "A Comparative Evaluation of a Distance Education Course for Female Students at King Saud University." Upublished paper, 1993 .

[٨] Lesgold, A. M., H. Degood, and J. R. Levin. "Pictures and Young Children's Prose Learning: A Supplementary Report." *Journal of Reading Behavior,* 9 (1977), 353-60.

[٩] Rigeny, J.W., and K. A. Lutz. "Effect of Graphic Analogies of Concepts of Chemistry Learning and Attitude." *Journal of Educational Psychology*, 68 (1976), 305-11.

[١٠] Brody, T. J., and A. Legenza. "Can Pictorial Attributes Serve Mathmagentic Function." *Education, Communication and Technology Journal*, 28 (1980), 25-29.

[١١] Demelo, H. T., M. Szabo, and F. M. Dwyes. "Visual Testing: An Experimental Assessment of the Encoding Specificity Hypothesis." Paper presented at the 1981 Convention of the A.E.C.T., April 1981, Philadelphia, PA.

[١٢] المشيقح، محمد. *الرسوم والصور في الكتاب المدرسي وأثرها في التعلم من القراءة في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٧هـ.

[١٣] المشيقح، محمد. «أثر القرائن المساعدة (المرسومة والمكتوبة) على التعلم من النص المكتوب والاحتفاظ بمعلوماته مدة أطول لدى طلاب المرحلة الجامعية.» مجلة جامعة *الملك سعود*، م ٦، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* (١)، ١٤١٤هـ، ٢.

[١٤] Hegbee, K. L. "Recent Research on Visual Memonics: Historical Roots and Educational Fruits." *Review of Educational Research,* 49 (1974), 611-29.

[١٥] Bransford, J. D., and H. McCarrel. "Sketch of a Cognitive Approach Comprehension: Some Thoughts about Understanding; What It Means To Comprehend." In Wiemer and D.S. Palerms, eds. *Cognition and the Symbolic Processes.* Hillside N. J., 1975.

[١٦] Bernard, R. M., C. H. Peterson, and M. Ally. "Can Images Provide Contextual Support For Prose?" *Educational Communication and Technology Journal,* 29 (Summer 1981), 101-108.

[١٧] Levie, W.H., and A. Dicker. "The Analysis and 19 Application of Media." Report of M. Traversed. Second Hand-Book of Research on Teaching. Chicago: Rand McNally, 1975.

[١٨] Duchastel, P. "Illustrating Instructional Text." *Educational Technology,* 18 (1978) 36-39.

[١٩] Levin, J. "Function of Pictures in Prose." Theoretical Paper 80. Madison, Wisconsin: R&I Center for Individualized Schooling, The University of Wisconsin, 1979.

[٢٠] Mayer, R. E., and B. K. Bromage. "Different Recall Protocols for Technical Texts Due to Advance Organizers." *Journal of Educational Psychology,* 72 (1980), 209-25.

[٢١] Ausubel, D. P. "The Use of Advance Origanizers in the Learning and Retention Of Meaningful Verbal Material." *Journal of Educational Psychology*, 51 (1960), 267-72.

[٢٢] Wittrock, M. C., and K. Lumsdaine. "Instructional Psychology." In M.R. Rosenzweig and L.W. Porter, eds. *Annual Review of Psychology*, 28 (1977), 123-31.

[٢٣] Katz, A. N., and C. Paivic. "Imagery Variables on Concept Identification." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,* 14 (1975), 284-93.

[٢٤] McDonald Rass, M. "How Numbers Are Shown: A Review of Research on the Presentation of Unitative Data in Tests." *A. V. Communication Review*, 25 (1977), 359-409.

A Comparative Study of the Effects of Teaching Using Transparencies as Opposed to a Straightforward Lecture Method

Abdul Aziz M. Al-Ageeli
Associate Professor, Dept. of Educational Technology, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This research paper is an attempt to investigate the differences betweeen teaching through two different methods; one through regular lectures and the other through the use of transparencies. This research tries to measure and highlight the significant differences between these two methods of teaching. The study participants were two groups of students from the College of Education. While one group was taught by means of a lecture with no audiovisual aids, the second was taught by using overhead projector transparencies. In order to avoid any discrepancies the two groups were taught by the researcher using the two above methods. The general findings are as follows;

1. There are significant differences between the two groups. The results indicate that the group who were taught by using the transparencies achieved a better score in the middle semester assessment than the second group.

2. No significant differences were observed between the two groups at the end of the semester assessment.

3. No significant differences in the examination score were evident between the two groups at the final examination which consisted of the combination of the results of the middle and the final assesements.

مجلة جامعة الملك سعود، م١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٤٥-١٦٤ (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).

رعاية الطفولة في التربية الإسلامية

محمد أحمد القضاة* ومنذر عبدالحميد الضامن**

** أستاذ مشارك، قسم العلوم الإسلامية، و** أستاذ مساعد، قسم علم النفس،*
جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مطالب النمو العقلي، والخلقي، والاجتماعي، والنفسي، والجسمي، لمرحلة الطفولة من سن ٦-١٢ سنة. وقد حاولت الدراسة التركيز على هذه الجوانب النمائية الهامة والتي تهدف إلى تنمية الإنسان من جميع جوانبه، لأن الإهمال أو التقصير في جانب منها يؤدي إلى تأثر الجوانب الأخرى، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام الآباء والمربين في هذه المرحلة، كي يتمكن الطفل من المرور منها بسلام إلى المرحلة التي تليها وهي مرحلة المراهقة.

المقدمـــة

تعد مرحلة الطفولة أهم مرحلة يمر بها الإنسان في حياته، فهي تشكل اللبنة الأساسية لحياة الطفل، والتي تبنى عليها المراحل اللاحقة، علما بأن تأثير المراحل السابقة على اللاحقة يعد مبدأ هاما من مبادئ النمو الإنساني.

ونظرا لأهمية هذه المرحلة من حياة الطفل، فقد تناولها علماء الإسلام والمتخصصون في التربية وعلم النفس في دراستهم، وأجروا عليها الكثير من الدراسات والبحوث لوضع أسس وقواعد منظمة تحكم عملية النمو في هذه المرحلة، وتشكل إطار شخصية الطفل فيما بعد.

وتبدأ هذه المرحلة عند علماء التربية الإسلامية في سن السابعة (سن التمييز)، وتنتهي في العاشرة، التي قال فيها الرسول الكريم: «مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع» [١، كتاب الصلاة، رقم ٤١٨]. وعند علماء التربية وعلم النفس في سن السادسة، وتنتهي في الثانية عشرة، علما بأن سن السابعة أو السادسة هي المناسبة لبداية التعليم. من أجل ذلك أولت التربية الإسلامية هذه المرحلة عنايتها الفائقة، وركزت على التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة والمجتمع، وتبرز عناية التربية الإسلامية بالطفل من خلال التوجيهات الإلهية والنبوية، وإليك طرفا منها: قال الله تعالى: ﴿**وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ**﴾ [سورة النحل، الآية ٧٨].

وقال الله تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِن كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِّنَ الْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِن مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِّنُبَيِّنَ لَكُمْ وَنُقِرُّ فِي الأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلاً ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ**﴾ [سورة الحج، الآية ٥].

وقال صلى الله عليه وسلم: «ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه» [٢، كتاب تفسير القرآن، رقم ٤٤٠٢].

والحديث عن نمو الطفل يشمل الجوانب التي تشكل إطار شخصيته في المستقبل، ليكون إنسانا سويا. وتتمثل هذه الجوانب في المطالب التالية:

- المطلب الأول: الجانب العقلي
- المطلب الثاني: الجانب الخلقي والقيمي
- المطلب الثالث: الجانب الاجتماعي
- المطلب الرابع: الجانب الانفعالي
- المطلب الخامس: الجانب الجسمي

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مطالب النمو في مرحلة الطفولة في جميع أبعادها الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والخلقية، والاجتماعية من أجل تفهم طبيعة المرحلة والعمل على تلبية احتياجاتها.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من حيث تركيزها على مرحلة تعد من المراحل الهامة في حياة الإنسان. ولم تكن هذه المرحلة تلقى أهمية كبيرة لدى علماء النفس من حيث فهمهم لنمو الشخصية. ففي نظرية التحليل النفسي مثلا اعتبرت السنوات التالية لحل «عقدة اوديب» مجرد فترة تكبت فيها الصراعات الجنسية والعدوانية. وتبقى نشطة في اللاشعور ولقد أطلق فرويد على هذه المرحلة مرحلة «الكمون» ولم يسند إليها أي إضافات ذات دلاله في تكوين الشخصية، وعلى هذا الأساس ظلت دراسة هذه المرحلة في نظر علماء النفس بشكل عام ولمدة طويلة قليلة الجدوى في فهم النمو النفسي للفرد. من هنا تأتي أهمية دراسة هذه المرحلة التي تشكل نهاية مرحلة الطفولة وبداية مرحلة المراهقة والتي تعد أول مرحلة يتخذ فيها الطفل موقفا جديدا من العمل والإنجاز، وتمثل أيضا قدرة الطفل على اكتساب المهارات في جميع النواحي المعرفية والحركية والفنية والاجتماعية. فمن القدرة على تعلم القراءة والحساب إلى القدرة على إتقان الأشغال الخشبية والفنون التشكيلية وكرة السلة وغيرها من المهارات. إذ إن معرفة الآباء والمربين وتفهمهم لطبيعة هذه المرحلة والوفاء بمتطلباتها يعد أمرا ضروريا من أجل مساعدة الطفل على اجتياز مرحلة المراهقة بأمان واطمئنان. كما أن الكتابة في هذا المجال من منظور إسلامي يدفع القائمين على العملية التربوية التركيز على القيم والاتجاهات الإسلامية وربطها بعملية النمو عند الإنسان.

التعريفات الإجرائية

مرحلة الطفولة

والمقصود بها المرحلة العمرية التي تبدأ من سن السادسة وتنتهي بحدود السنة الثانية عشرة من عمر الطفل.

مطالب النمو

هي الاستحقاقات الواجب فعلها من قبل الآباء والمربين من أجل تحقيق النمو بجميع أبعاده العقلية، والخلقية، والاجتماعية، والنفسية، والجسمية، بهدف نمو الطفل نموا متوازنا ومتكاملا ومن جميع جوانبه.

الجوانب التي تشكل إطار شخصية الطفل في المستقبل، ليكون إنسانا سويا

المطلب الأول: الجانب العقلي

يقصد بالتربية العقلية عند علماء التربية الإسلامية تكوين فكر الطفل بكل ما هو نافع من العلوم الشرعية، والثقافة العلمية والعصرية، والتوعية الفكرية والحضارية، حتى ينضج فكريا، ويتكون علميا وثقافيا. [٣، جـ١، ص٢٥٥].

وأكد علماء التربية وعلم النفس أيضا على النمو العقلي للطفل في هذه المرحلة ممثلا في الملاحظة، والإدراك، والانتباه، والتذكر، والتخيل، والتفكير لتكوين فكره وتعزيز نموه العقلي ونستطيع القول إن الطفل في هذه المرحلة يستطيع التركيز على أكثر من بعد واحد كالحجم والوزن والعدد والمساحة، كما يستطيع طفل هذه المرحلة من أن يتفوق تفوقا كبيرا على المراحل اللاحقة في حاسته اللمسية، حيث أثبتت التجارب التي أجراها بعض العلماء أن حاسية الطفل في سن السابعة تبلغ ضعف حاسية الراشد، ومن حيث إدراكه وحساسيته للزمن، فإن طفل السابعة يصبح قادرا على إدراك فصول السنة، وفي سن الثامنة يدرك المدى الزمني للساعة والدقيقة والأسبوع والشهر. وتزداد قدرة الطفل على إدراك الأعداد، فيتعلم العمليات الحسابية الأساسية الأربع (الجمع ثم الطرح في السادسة، ثم الضرب في سن السابعة والقسمة في سن الثامنة).

ويستطيع الطفل إدراك الألوان والتمييز بينها، وتزداد نسبة قصر البصر لدى الأطفال بشكل ملحوظ، ولذا كان من غير المناسب أن يكلف طفل هذه المرحلة بأعمال أو مهام تتطلب دقة الإبصار وتدقيقه، وإنما ينبغي تجنيب الطفل الذي لم يبلغ السابعة بعد القراءة في كتب صغيرة الأحرف أو التدقيق في الرسوم الصغيرة وبشكل عام يمكن القول بأن إدراك الطفل في هذه المرحلة يتسم بالكلية والعمومية. إذ أنه يدرك الكلمات قبل الأحرف، والجمل قبل الكلمات والمفردات كما ويمكنه وصف الصورة بشكل كلي قبل أن يتمكن من تعداد عناصرها وتفاصيلها. ويمتاز الأطفال في هذه المرحلة بنمو قدراتهم على التذكر وبالأساليب التي تستخدم لتحسينها، بعبارة أخرى فإنهم يعرفون ما الذي عليهم أن يعملوه لكي يحتفظوا بالمعلومات المراد الاحتفاظ بها، وما الذي يتبعونه من وسائل أو يضعونه من خطط لكي يحصنوا أنفسهم ضد النسيان.

وينبغي أن تكون وسائل تعليم الطفل في هذه المرحلة حسية، لأنه لم يصل بعد إلى مرحلة التفكير المجرد، وقد اتفق علماء النفس والتربية على ضرورة التدرج في تعليم الطفل من المحسوس إلى المجرد، حتى لا يرهق في سن هو أحوج ما يكون فيها إلى استجماع قواعده، وتكوين قدراته وطاقاته [٤، ص ص ٩٦-٩٧؛ ٥، ص ١٠١].

ومن المعلوم أن الطفل في هذه السن يملك قدرات على تخزين ما يعطى من معلومات، بحيث يستطيع استعادتها وتصورها كما رآها وسمعها، أما قبل تلك السن فكثيرا ما يخلط بين المعلومات ولا يستطيع أن يميز بينها.

وعلى المربي - بادىء ذي بدء - أن يتدرج مع الطفل بتلقينه مسائل عامة من كل باب، دون أن يدخل معه في التفصيل، مراعيا قدرته وقابليته على فهم ما يلقى عليه، وبعد ذلك يتدرج معه في دراسة التفاصيل وجزئيات الموضوع الأكثر ارتباطا به، ثم تأتي مرحلة أخرى يبتعد فيها المربي عن العموميات ويخرج عن الإجمال.

وقد حرص المربون في الإسلام على تعليم الطفل بصفة متدرجة منذ بداية سن التعليم، ولم يختلف علماء النفس والتربية في هذا المنحى التعليمي، إذ نادت المدرسة (الجشتالتية) بإدراك الكل قبل الجزء. وقد ذكر ابن سينا آراء سديدة في تربية الأطفال، ونصح بالبدء بتعليم الطفل القرآن الكريم بمجرد استعداده جسميا وعقليا، وفي الوقت نفسه طالب بتعليمه حروف الهجاء والقراءة والكتابة، وقواعد الدين والشعر [٣، جـ١، ص ٢٦٨].

وعلى المربي أن يركز على التدريب العملي لكل ما يتلقاه الطفل من المعارف والعلوم، ليزيدها ثباتا ورسوخا في عقله. وتعد البيئة مصدرا غنيا لتزويد الطفل بالمعارف المختلفة، التي تنشط التفكير الذهني، وتعود الطفل الفهم والتدبر، حتى يستفيد من مواهبه العقلية، وتترسخ لديه مهارة التلقي والتعليم والتفكير.

وينبغي للمربي توعية الطفل فكريا عن طريق التلقين الواعي، والقدوة الصالحة والمطالعة الهادفة، بأن يضع بين يدي الطفل مكتبة صغيرة تشمل على مجموعة من القصص التي تتحدث عن السيرة، وقصص الأنبياء، والقصص التي تنمي الخيال، حتى تكون الفائدة أعم وأنفع. وقد أوصى الغزالي في كتابه *إحياء علوم الدين* بتعليم الطفل القرآن الكريم، وأحاديث الرسول الكريم، وحكايات الأبرار وأحوالهم، ثم بعض الأحكام

الدينية، والشعر الخالي من ذكر العشق وأهله. [٣، جـ١، ص ٢٦٨].

وعلى المربي كذلك توجيه الطفل لاختيار الأصدقاء الذين يمتازون بالذكاء، والنضج. والإبداع، لما للصحبة من تأثير في سلوكه. وما أصدق ما قاله الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم: «المرء على دين خليله فلينظر أحدكم من يخالل» [٦، كتاب باقي مسند المكثرين، رقم ٨٠٦٥].

ولا ننسى في هذا المقام الاهتمام، بالجانب الجمالي والفني عند الطفل، عن طريق الرسم واستعمال المعجون في صنع الأشكال التي يريدها مع توجيه المربي له. ولابد من أن نركز على تعليم الطفل المفاهيم الإسلامية، آخذين في الاعتبار صفة التدرج. ومدى استعداده للتلقي، كي تتلاءم مع قدراته العقلية.

المطلب الثاني: الجانب الخلقي والقيمي

، يقصد بالتربية الخلقية والقيمية مجموعة المبادئ الخلقية والفضائل السلوكية والوجدانية التي يجب أن يتعلمها الطفل ويكتسبها منذ سن التمييز وحتى سن التكليف، وهي ثمرة من ثمرات الإيمان الراسخ والتنشئة الدينية الصحيحة. [٣، جـ١، ص ١٧٧].

ويرى علماء التربية وعلم النفس أن مصطلح الخلق يشير إلى الأمور ذات الصلة بالمبادئ والقيم، وأن الصفتين خلقي وغير الخلقي تتضمنان السلوك المرغوب وغير المرغوب فيه الخاضعين للمعايير الاجتماعية، لأن القبول والرفض إنما يحدث من قبل المجتمع. وحين يصطلح المجتمع على الأنماط السلوكية الحسنة أو السيئة، فإنه يصدر بذلك أحكاما قيمية على ضوء القيم التي يتمسك بها [٧، ص ٢] علما بأن المعايير الاجتماعية في الإسلام مستمدة من الكتاب والسنة، ولا تخضع للأهواء والميول.

وقد وجه الإسلام المربين إلى الاهتمام بالتربية الخلقية القائمة على الإيمان، فالأخلاق من الدين، وهو يهدف إلى تهذيب النفوس، وتوجيهها إلى الخير والسمو بها، وهذا ما أشار إليه العالم المربي المسلم القابسي إذ يقول: «إن الدين أصل الأخلاق، وهو أساس التربية الخلقية في الإسلام، لذا يجب أن يعمل التعليم على تهذيب الأخلاق» [٨، ص ١٠٦]. ويؤيد هذا ما روي عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال: «أكرموا أولادكم، وأحسنوا أدبهم» [٩، جـ٢، ص ١٢٣، رقم ٣٦٧١]. كما روي أيضا عن رسول الله

- صلى الله عليه وسلم - أنه قال: «ما نحل والد ولدا من نحل أفضل من أدب حسن» [١٠، كتاب البر والصلة، رقم ١٨٧٥].

وأكد بعض علماء التربية والاجتماع في الغرب عمق الصلة بين الإيمان والخلق، فأصدروا توجيهاتهم، وأعلنوا عن آرائهم بأنه من غير دين لا يتم استقرار، وبغير إيمان بالله لا يتحقق إصلاح ولا يستقيم خلق [٣، جـ١، ص ١٨٠].

ويقع على الأبوين في الأسرة مسؤولية غرس الإيمان بالله في نفس الطفل، باعتبار العقيدة أساس السلوك الإنساني القويم. لأن التوجيه الديني للطفل منذ صغره له آثاره الإيجابية في حياته فيما بعد، فحب الله تعالى وحب رسوله الكريم أول ما يغرس في نفس الطفل، ثم يعلم تلاوة القرآن الكريم، والصلاة، لأنها تعصم الطفل من السوء، وتربطه بأخلاق الإسلام، وتسمو بغرائزه نحو الخير. وعلى الآباء والمعلمين تنشئة الطفل منذ صغره على الصدق والأمانة والاستقامة والإيثار واحترام الكبير، وإكرام الضيف والإحسان إلى الجار. روى البخاري ومسلم أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «ما زال جبريل يوصيني بالجار حتى ظننت أنه سيورثه» [٢، كتاب الأدب، رقم ٥٥٥٦]، وعليهم تربيته على المحبة للآخرين، وتنزيه لسانه من السباب والشتائم، والكلمات النابية، التي تنم عن فساد الخلق وسوء التربية، [٣، جـ١، ص ١٨٢].

فإن نشأ الطفل على ما عوده المربي في صغره من قيم وأخلاق، أصبحت هيئة راسخة في نفسه، وصعب عليه في الكبر الفكاك عنها. وعلى المربين أن يعالجوا الظواهر السلبية التي تظهر من الطفل لكونها من أقبح الأفعال، وأهم هذه الظواهر [٣، جـ١، ص ص ١٩١-١٩٦]:

أ) *ظاهرة الكذب:* لابد أن ينفر الطفل من الكذب، ويحذر من عواقبه، حتى لا يقع فيه. وإذا كانت التربية الناجحة تعتمد على القدوة الصالحة، فجدير بكل مرب ألا يكذب على الطفل، سواء في ترغيب أم ترهيب. فإن كذب عليه يكون قد عوده على القدوة السيئة، وسيبدأ الطفل بمحاكاته. ومن أجل ذلك حذر الرسول الكريم الآباء والمعلمين من الكذب على أطفالهم، ولو بقصد الممازحة أو الترغيب أو الإلهاء، وأكد علماء التربية وعلم النفس ضرورة أن يكون المربي صادقا وقدوة حسنة للطفل.

ب) *ظاهرة السرقة:* هي ظاهرة خطيرة كسابقتها، ومنتشرة في المجتمعات التي لم

تنشأ على الإسلام، ولم تتخلق بأخلاقه، فعلى المربين أن ينشئوا الطفل على الخوف من الله ومراقبته في أقواله وأفعاله، ويعلموه الصدق والأمانة والمحافظة على حقوق غيره، لأنه إذا شب على هذه الأخلاق المرذولة من السرقة، والخيانة، والغش، وأكل المال الحرام، فإنها ستتأصل في نفسه، وتصبح جزءا من شخصيته، ويصعب على المربين نزعها منه فيما بعد.

جـ) *ظاهرة السب والشتم:* هي ظاهرة قبيحة منتشرة في أوساط الأطفال، وسبب ذلك يعود إلى أمرين:

١- القدوة السيئة، لأن الطفل سريع التقليد، يردد ما يسمع، إذا لم يجد التربية السليمة من أبويه ومعلميه.

٢- الصحبة الفاسدة؛ فإذا كان مع قرناء السوء فمن المتوقع أن يتعلم منهم اللعن والشتم، ويكتسب الألفاظ والأخلاق الفاسدة، لهذا كله يجب على المربين أن يكونوا القدوة الصالحة الواعية لأطفالهم في الخطاب الحسن، وتهذيب الخلق، وعدم التنابز بالألقاب؛ لقوله تعالى: ﴿ **وَلَا تَلْمِزُوا أَنفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ** ﴾ [سورة الحجرات، الآية ١١].

ومن واجب المربين إبعاد الأطفال عن قرناء السوء وصحبة الأشرار. وقد نهى الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم عن السباب، ودعا إلى صون اللسان في قوله صلى الله عليه وسلم: «ليس المؤمن بالطعان ولا اللعان ولا الفاحش ولا البذيء» [١٠، كتاب البر والصلة، رقم ١٩٠٠]. وقال صلى الله عليه وسلم: «وهل يكب الناس على وجوههم في النار أو قال على مناخرهم إلا حصائد ألسنتهم» [٦، كتاب مسند الأنصار، رقم ٢١٠٠٨].

د) *ظاهرة الانحلال الخلقي:* وهي متفشية بين الأطفال، حيث ينساق الطفل بتأثير مباشر من حوله إلى التقليد الأعمى في اللباس والسلوك، وقد وضع الإسلام المنهج التربوي الشامل لعلاج هذه الظاهرة الخطيرة منها:

١- حذر من التشبه والتقليد الأعمى، ودعا إلى الاستقلالية وإثبات الذات. وفي هذا المقام يقول عليه الصلاة والسلام: «لا تكونوا إمَّعَة تقولون إن أحسن الناس أحسنا وإن ظلموا ظلمنا ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن الناس أن تحسنوا وإن أساءا فلا تظلموا»

[١٠، ما جاء في الإحسان والعفو، رقم ٢٠٠٧].

٢- نهى عن الإغراق في البذخ والحياة الناعمة والإسراف، لأن ذلك يؤدي إلى الهلاك والدمار وزوال النعمة، قال الله تعالى: ﴿**وَإِذَا أَرَدْنَا أَن نُّهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا فَفَسَقُوا فِيهَا فَحَقَّ عَلَيْهَا الْقَوْلُ فَدَمَّرْنَاهَا تَدْمِيرًا**﴾ [سورة الإسراء، الآية ١٦]. ولابد من أن يلقن الطفل شكر النعمة حتى ولو قلت ليحفظها الله من الزوال، قال الله تعالى: ﴿**لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ**﴾ [سورة إبراهيم، الآية ٧].

٣- حذر الإسلام من التشبه بالنساء مظهرا وسلوكا، يقول عليه الصلاة والسلام: «لعن الله المتشبهين من الرجال بالنساء والمتشبهات من النساء بالرجال» [٦، جـ٦، ص ٩٣٣]

ومما يجدر ذكره أن علماء التربية وعلم النفس يؤكدون على أن هذه الظواهر السابقة من أفدح الأوبئة والأمراض الأخلاقية التي تحطم شخصية الطفل، وتميع خلقه، وتقضي على فضيلة الشرف والعفة لديه، ومما يعزز ارتباط الجانب الخلقي بالإيمان قول السيدة عائشة رضي الله عنها حينما سئلت عن خلق رسول الله صلى الله عليه وسلم قالت: «كان خلقه القرآن الكريم» [٦، جـ٦، ص ٩١].

وثمرة تنشئة الطفل على الالتزام بحسن الخلق، وحسن المعاملة للآخرين ليكون أنموذجا حيا صالحا في حياته العملية، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «**بعثت لأتمم** حسن الأخلاق» [١١، جـ٢، ص ٩٠٤].

وأرى أن النظام الأخلاقي في هذه المرحلة يتأثر بمعايير الجماعة التي ينتمي إليها الطفل، وهذا لا يعني أنه لا يرفض معايير الأسرة لصالح الشلة، وإنما يعني ببساطة أنه لو كان عليه أن يختار فإنه يقبل معايير جماعة الأقران حين يكون مع الجماعة كوسيلة الحصول على مكانه فيها، فإذا حدث أن الجماعة ككل تحبذ نمط السلوك الذي يتعارض مباشرة مع معايير الكبار فإن الطفل يساير الجماعة.

المطلب الثالث: الجانب الاجتماعي

المقصود بالتربية الاجتماعية تأديب الطفل منذ صغره على التزام آداب اجتماعية فاضلة، وأصول نفسية نبيلة، تنبع من العقيدة الإسلامية، ليظهر الطفل في المجتمع على خير ما يظهر به من حسن التعامل والأدب، والاتزان، والتصرف الواعي.

وتتسم هذه المرحلة من حياة الطفل باتساع دائرة العلاقات الاجتماعية؛ إذ أصبح ميدانها المدرسة والمنزل، في حين كانت العلاقة في المرحلة السابقة محصورة في علاقة الطفل بأسرته. أما حياته الجديدة فتتميز بنموه الاجتماعي، من حيث تعامله مع أقرانه في المدرسة، في ميادين مختلفة، منها: النواحي التعليمية، والألعاب الترويحية، والزيارات المتبادلة، والرحلات الجماعية. وهذا يربي في الطفل الجو الاجتماعي، الذي يسهم في تشكيل شخصيته الاجتماعية. ومسؤولية المدرسة في هذه المرحلة لإسهام في عملية التطبيع الاجتماعي، أو التنشئة الاجتماعية للأطفال، وفي طريقة تكيفهم التكيف الكامل والسليم. وفي إكسابهم العادات والاتجاهات الصالحة، وأساليب التفكير، والسلوك المرغوب فيه، وطريقة التعامل السليم مع أقرانهم [١٢، ص ٣٨٦].

ينزع الطفل في هذه المرحلة نحو الاستقلالية في اتخاذ بعض القرارات ولا يحب أن يتدخل في شؤونه الخاصة أحد، وهو لا يرغب في سيطرة الآخرين على مشاعره، بل يرغب في القيام بأعماله بنفسه، لأن بدأ في مرحلة إثبات الذات، إنه يهوى الثناء والمدح من الكبار: وقد أثبتت الدراسات النفسية أن الطفل إذا عومل بقسوة وتسلط ولم يفسح له المجال للتعبير عن ذاته، نشأ ضعيف الثقة بنفسه وبالآخرين، وعجز عن تحمل المسؤولية؛ وهذا يؤثر في شخصيته الاجتماعية، وقد يجعله يعيش في عزلة نفسية واجتماعية عندما يصبح شابا.

والطفل في هذه السن يبحث عن الأصدقاء من سنه حتى يمارس اللعب معهم، لما له من أهمية خاصة في دورة حياته؛ فاللعب يتيح للطفل التدريب على أعمال القيادة، ومشاطرة الأصدقاء في اقتسام الأدوار.

ومن المعلوم أن الإسلام أقام قواعد التربية الفاضلة في نفوس الأطفال على أصول نفسية نبيلة ثابتة، وقواعد تربوية سديدة، لا يتم تكوين الشخصية إلا بها، وهي قيم إنسانية خالدة؛ لذا وجب على المربين العناية بالطفل وغرس قيم التعاون والإيثار، والعمل الجماعي. وقد حث القرآن الكريم على تجسيد روح التعاون، قال عز وجل: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى البِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾ [سورة المائدة، الآية ٢]. وأكد الرسول الكريم أهمية محبة الآخرين، ونكران الذات، من ذلك قوله صلى الله عليه وسلم: «لا

يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه» [٢، كتاب الإيمان، رقم ١٢].

وينبغي للمربي أن يحسن معاملة الطفل، فلا يقسو عليه إلا في مجال تأديبه، وعند الضرورة، ويفسح له المجال للتفكير والإبداع، والتعبير عن رأيه، يعلمه الشجاعة، والثبات على المواقف التي يقتنع بها، وعليه ألا يسفه رأيه، ولا يجرح مشاعره بتعبيرات نابيه؛ بل عليه أن يعطيه قدرات من الاستقلالية في حدود إمكاناته. وعليه كذلك أن ينتقي للطفل - بعد أن يبلغ سن التمييز - الصحبة الصالحة من الأصدقاء من سنه؛ لما له من تأثير في استقامة الطفل، وصلاح أمره، وتقويم أخلاقه. ومن شأن هذا أن ينمي في الطفل النزعة الاجتماعية السوية التي فطر عليها، ويجعل منه في المستقبل رجلا متوازنا، يؤدي حق المجتمع على الوجه الصحيح.

إذن نستطيع القول إن في هذه المرحلة يحدث نمو اجتماعي سريع فينتقل الطفل بسرعة من كائن متمركز حول ذاته، أناني، تتميز تصرفاته الاجتماعية بالصراع الدائم إلى كائن متعاون وعضو متوافق في جماعة اجتماعية تتكون من أقرانه، والعلاقات التي يكونها الطفل مع الآخرين تعطي مؤشرا على مستوى النضج الانفعالي والاجتماعي الذي يحصل عليه.

المطلب الرابع: الجانب النفسي

تتميز هذه المرحلة من حياة الطفل بالهدوء والاتزان، فهو لا يغضب ولا يفرح بسرعة، كما كانت حالته النفسية في مرحلة الطفولة المبكرة؛ إنه يفكر، ويدرك، ويقدر الأمور المثيرة للغضب والانفعال، ويقتنع إذا كان مخطئا، ويتغير موضوع الغضب، فبدلا من الانفعال بسبب إشباع الحاجات المادية، تصبح الأمور المعنوية أكثر استثارة، ويعبر عن ذلك بعلامات تظهر على وجهه دون عنف [٥، ص١٠٣]. وتظهر المنافسة الفردية بين الطفل وأقرانه في التحصيل العلمي، وممارسة الألعاب الرياضية المختلفة، والهوايات المتنوعة، والمسابقات، كما تظهر شخصية الطفل في محيط أسرته.

ويسعى المربون لإبراز الجانب النفسي لدى الطفل، لتكوين شخصيته وتكاملها واتزانها؛ حتى يستطيع فيما بعد تحمل المسؤولية، والقيام بالواجبات المكلف بها [٣، جـ١، ص ٣٠١]. وأهم المظاهر الانفعالية التي تكون لدى الطفل في هذه المرحلة:

أولا: ظاهرة الخجل

هي ظاهرة من طبيعة الأطفال في مختلف المراحل العمرية، وتتأثر بالتنشئة الاجتماعية تأثرا كبيرا، وهي في مرحلة الطفولة الأولى أكثر وضوحها منها في المرحلة الحالية؛ لأن الطفل الأكبر سنا يخالط غيره من الناس داخل المدرسة. ويصاحب هذه الظاهرة عند بعض الأطفال العزلة والانطواء، وقد يؤدي ذلك إلى إعاقة نموهم الاجتماعي، وحرمانهم من فرص النمو والتعبير عن الذات. ويقترح لعلاج هذه الظاهرة ما يأتي:

١- تعويد الطفل على حب الاجتماع مع من يعيش معه.
٢- تشجيع الطفل على الجرأة والشجاعة الأدبية.
٣- تعويد الطفل على الاحتكاك مع الآخرين.
٤- تشجيع الطفل على التحدث أمام الناس، مع الثناء عليه لإكسابه الثقة بنفسه.
٥- تشجيع الطفل على الألفة من خلال اختياره للأصدقاء حتى لا يبقى منعزلا.

وقد ربى السلف الصالح أطفالهم على الجرأة والصراحة والشجاعة في قول الحق والتحرر التام من ظاهرة الخجل، ومن بوادر الانكماش والانطوائية [٣، جـ١، ص٣٠٣].

ثانيا: ظاهرة الخوف

هي ظاهرة فطرية موجودة لدى الصغار والكبار. فإن كانت في الحدود الطبيعية فهي مقبولة، لأنها تحمي الطفل من المخاطر والحوادث؛ وإن زادت عن حدها فإنها تسبب المخاوف المرضية والقلق النفسي الزائد. وتؤثر بعض العوامل في زيادة خوف الطفل في هذه المرحلة، مثل:

١- استمرار الطفل في سلوكه المنعزل عن الآخرين.
٢- تدليل الأم الزائد لطفلها، وخوفها عليه.
٣- تحميل الطفل الواجبات المدرسية التي لا يطيق حملها.
٤- خوف الطفل من عقاب الأبوين والمعلمين.
٥- عدم ملاءمة المناخ المدرسي للطفل.

ويقترح لعلاج هذه الظاهرة ما يأتي:

١- تربية الطفل على الإيمان بالله، وهذا يولد لديه الطمأنينة وعدم الخوف.

٢- تنشئة الطفل على تحمل المسؤولية على قدر طاقته وإمكاناته.
٣- غرس الجرأة والصراحة والشجاعة في نفس الطفل من خلال شرح سير القادة العظماء من المسلمين.
٤- تشجيع الطفل على مخالطة الأخيار من أقرانه.
٥- تدريب الطفل على مخالطة الناس، والتحدث معهم؛ ليكون محل اهتمامهم.

ثالثا: ظاهرة الشعور بالنقص

هي حالة نفسية تعتري الطفل لأسباب خلقية أو مرضية، أو ظروف اجتماعية أو اقتصادية، كما أنها ظاهرة قد تؤدي إلى إصابة الطفل بالشعور بالدونية [٣، جـ١، ص٣١٥]، ومن أسباب هذه الظاهرة ما يأتي:

١- التحقير والإهانة: فهذه ترسخ الشعور بالنقص لدى الطفل، كأن توجه إلى اطفل كلمات نابية بسبب زلة بسيطة صدرت منه، أو يضرب لأتفه الأسباب، أو يشهر به على ملأ من أقرانه، أو أفراد أسرته، أو الأصدقاء أو الجيران؛ مما يجعل الطفل يرى نفسه مهينا، ويولد لديه مفهوما سلبيا عن ذاته؛ مما يدفعه إلى الحقد والكراهية.

٢- قد يصاب الطفل بمرض أو عاهة مستديمة تؤدي إلى شعوره بالنقص، وأنه أقل كفاءة وقدرة من أقرانه، وهذا يولد لديه الإحباط والسلبية.

٣- قد تؤدي الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها الطفل بسبب الفقر أو تعرض الأسرة لمشكلات اجتماعية كالطلاق والخلافات المستمرة بين الزوجين إلى شعوره بالنقص، ومحاولة هروب من واقعة المؤلم، وقد تدفعه هذه الظروف في الجانب الآخر إلى الإبداع ومحاولة التغلب على ظروفه القاسية إذا وجد من يأخذ بيده، ويغرس في نفسه قوة الإرادة والثقة.

وعلى المربين والمرشدين بذل الجهود لإعادة الثقة إلى نفس الطفل، وحثه على تقدير ذاته وتقبلها، وعلى معاملة الطفل برفق ولين، إذا صدرت منه بعض الأخطاء، مع ضرورة التوجيه السليم.

رابعا: ظاهرة الغضب

هي حالة انفعالية تلازم الإنسان في مراحل حياته كلها، وإذا كان الغضب في حدوده

المعقولة فلا ضير في ذلك ؛ بل قد يكون محمودا ؛ أما إذا زاد عن حده فإنه يؤدي إلى أخطار لا تحمد عقباها، ومن الأسباب التي تقف وراء ظاهرة الغضب لدى الطفل في هذه المرحلة :

١- عدم إشباع حاجاته المادية الأولية، كالحاجة إلى الطعام والشراب.
٢- المرض الذي يلم به.
٣- إهانته وزجره أمام أقرانه.
٤- تقليد سلوك والديه الغاضب.
٥- السخرية والتنابز بالألقاب من قبل والديه، أو أقرانه، أو الأشخاص المعروفين لديه.

ويقترح لعلاج هذه الظاهرة أن يعود المربون الطفل على التأسي بالمنهج النبوي في تسكين ثورة الغضب، كأن يغير الغضبان من وضعه الذي يكون عليه، فإن كان واقفا جلس، أو تعوذ من الشيطان الرجيم. وعلى المربين تعليمه إلى جانب ذلك الصبر، وقوة الاحتمال، والتروي، وعدم الثورة لأبسط الأسباب.

والذي أراه : أن الطفل في هذه المرحلة لا يحب أن يقبله أحد الوالدين أو يحتضنه، وخاصة في وجود الآخرين، ويرفض أن ينادى بأسماء « الدلع. » وبدلا من ذلك يظهر الطفل مشاعره بشكل غير مباشر عن طريق البقاء مع من يحب، وأن يؤدي الأشياء التي يطلبونها منه، وأن يساعدهم قدر الإمكان، ويكون لديه شخصياته المفضلة بين الإخوة ورفاق اللعب وبين الوالدين.

والذي ألحظه : أن الطفل يظهر انفعال السرور والفرح بالابتسام والضحك، ويزداد اهتمامه باللعب بالألفاظ، وتذوق الفكاهة. وفي هذه المرحلة تنتاب الطفل فترات من الانفعالية العنيفة، وهي فترات عدم التوازن الناتج عن عدم الاهتمام به، أو عن بعض الصعوبات التي يواجهها.

المطلب الخامس: الجانب الجسمي

ينمو جسم الإنسان في هذه المرحلة ببطء، فيزداد طوله ووزنه، وتنضج عنده بعض الأعضاء الدقيقة، مثل الأصابع التي تمكنه من الكتابة. وتسقط معظم أسنانه اللبنية،

ويتكامل نمو أسنان الطفل في نهاية هذه المرحلة، ومما يلفت النظر نمو أطراف الطفل في هذه السن كاستطالة اليدين والساقين [٥، ص ١٠٠].

لقد عني الإسلام بتربية الجسم، ليتمكن الإنسان من القيام بأعباء الحياة؛ لما رواه أبوهريرة رضي الله عنه عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال: «المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف» [١٣، كتاب القدر رقم ٤٨١٦].

وقد أبرز الإسلام العناية بالطفل في جوانب عدة منها [٨، ص ص ٨٦-٨٨]:

١- اختيار الأم بحيث تكون صحيحة الجسم، خالية من الأمراض السارية المعدية وأن تكون أسرتها سليمة من الأمراض والعيوب التي تنتقل بالوراثة. ويؤيد ذلك قوله صلى الله عليه وسلم: «تخيروا لنطفكم» [٩، كتاب النكاح، رقم ١٩٥٨].

٢- العناية بصحة الأم وتغذيتها الغذاء النافع قبل الولادة، والمحافظة على صحة الحامل النفسية؛ فلا تتعرض لحالات انفعالية حادة تؤثر في نمو الجنين.

٣- العناية برضاعة الطفل بعد الولادة، لقول تعالى: ﴿وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ﴾ [سورة البقرة، الآية ٢٣٣]. وقد أكد الإسلام أهمية الرضاعة الطبيعية للطفل من الأم لفائدتها الجسمية والنفسية، وركز على اختيار المرضع للطفل عند فقد الأم أو مرضها.

ومما يلفت النظر في هذه الأيام تجافي معظم الأمهات عن الرضاعة الطبيعية للأطفال، والاستعاضة عنها بالرضاعة الاصطناعية، وهذا يؤثر على نمو الطفل النفسي والجسمي، ويجعله أكثر عرضة للأمراض، ناهيك عن فقدان عناصر العطف والحنان.

٤- ولابد من العناية بنظافة الطفل في بدنه وثيابه، ويؤكد ذلك حديث رسول الله عليه الصلاة والسلام حيث قال: «خمس من الفطرة: الاستحداد، والختان، وقص الشارب، ونتف الإبط وتقليم الأظفار» [٦، كتاب باقي مسند المكثرين، رقم ٧٤٧٩]، وهذه دعوة نبوية شاملة للكبار والصغار.

٥- إكساب الطفل عادات صحية في طعامه وشرابه ومنامه، حتى ينشأ سليما في بدنه، وافر النشاط والحيوية. ومن وصايا مؤلف كتاب *إحياء علوم الدين* في هذا المجال أن لا يطيل الطفل النوم نهارا، فإنه يورث الكسل، ولا يمنع منه ليلا. ويستحب تعويده الخشونة في فراشه ومجلسه ومطعمه [١٤، جـ٣، ص ٩٣].

٦- العناية بتربية جسم الطفل ودعوته لممارسة الأنشطة الرياضية، كالجري، والسباحة؛ حتى تتكامل مظاهر الرجولة عنده. وقد عني الإسلام بإجراء المسابقات الرياضية بين الأطفال، وهو أساس فعال في تقوية أجسامهم. وشجع الرسول صلى الله عليه وسلم على مسابقة في الجري بين الأطفال بني عمه العباس. أخرج الإمام أحمد قال: كان رسول الله يصف عبدالله وعبيدالله وكثير بن العباس رضي الله عنهم، ثم يقول: «من سبق إلي فله كذا وكذا. قال فيستبقون إليه، فيقعون على ظهره وصدره، فيقبلهم ويلزمهم» [٦، كتاب مسند بني هاشم، رقم ١٧٣٩].

٧- تعويد الطفل الخشونة، وتجنيبه مواطن الميوعة وعدم الجدية؛ حتى لا تظهر عليه علامات الكسل منذ صغره. وهذا لا يعني أن نحمل الطفل فوق طاقته؛ بل القصد تمرينه على تحمل المسؤولية في هذه السن.

٨- إبعاد الطفل عن العادات القبيحة التي لها آثار سيئة على صحته بشكل عام كالتدخين، ومزاولة الألعاب الرياضية القاسية التي لا يقوى على تحملها. وعلى الوالدين الالتفات إلى رعايته الصحية التي تقدم ل باستمرار، كإعطائه المطاعيم ضد الأمراض السارية، وإجراء الفحوصات الدورية للتأكد من سلامة بصره وسمعه وأسنانه، وللمحافظة على نمو جسمه وعقله.

٩- التركيز على قيمة اللعب عند الطفل، لأنه يستطيع عن طريق اللعب التعبير عن طاقاته الإبداعية، وتجريب الأفكار التي يحملها باستخدام الرسم والتشكيل. والطفل في هذه المرحلة يكتشف خفايا ذاته في أثناء اللعب، كمعرفة قدراته ومهاراته. كما أنه ينمي لديه مهارة القيادة ويتدرب على حل المشكلات التي تعترضه. ويتمكن عن طريق اللعب من إزالة التوتر العصبي الذي يتولد نتيجة القيود المختلفة التي تفرض عليه في بيته. وقد أكد علماء النفس أهمية اللعب؛ لأنه من أحسن الوسائل لتصريف العدوان المكبوت، وتخفيف حالة التوتر عند الطفل.

١٠- تدريب الطفل على استخدام الأجهزة الحديثة مثل: أجهزة الحاسوب وغيرها؛ لما لها من أثر في تنمية الروح الإبداعية لديه، واستغلال أوقات الفراغ.

والذي أراه: أن فروقا في هذه المرحلة بين الجنسين نتيجة للمعدلات المختلفة لنمو كل من النصفين الكرويين ففي الذكور يكون النصف الكروي الأيمن أكثر فاعلية،

ويساعدهم ذلك على أداء الأنشطة غير اللغوية بفاعلية أكبر من البنات. أما في البنات، فإن النصف الكروي الأيمن يكون أكثر نموا، ولهذا نلاحظ أنهن أكثر تفوقا من الذكور في المهارة اللغوية، بينما يتفوق عليهن الذكور في مهارات التمييز المكاني [١٥، ص ٣٢٠].

خلاصة الدراسة

نستطيع القول إن مرحلة الطفولة تعد من المراحل الهامة في حياة الطفل. وهي التي ينطلق عليها في الإطار الإسلامي طور التمييز، الذي يتميز بالتأديب والتهذيب والتعليم المنظم. وهي مرحلة دخول الطفل المدرسة واكتسابه معظم المهارات والمعلومات التي لابد أن يحتاجها في حياته اليومية. بالإضافة إلى تزويده بقواعد النظام والاستغلال والتقويم، وكيفية التعامل مع قيم المجتمع الذي يعيش فيه، وأخصها قيم المجتمع العربي الإسلامي الذي يعيش فيه الطفل والتي توجه سلوكه في المستقبل. ومن هنا فإن من وجهة نظر الباحث أن يعاد التركيز في مناهجنا في هذه المرحلة بالذات على الموضوعات المتعلقة بالتربية الإسلامية التي تهدف إلى غرس القيم والاتجاهات السليمة لدى الأطفال، وكذلك التركيز على إعداد المعلم إعدادا صحيحا ليقوم بتدريس هذه الموضوعات بشكل نستطيع معه أن ننشىء الأطفال في هذه المرحلة على التربية الإسلامية الصحيحة حتى يكون بإمكانهم مواجهة التحديات المستقبلية.

التوصيات

توصي هذه الدراسة بما يأتي:

١- التركيز في تعلم الأطفال في هذه المرحلة على المسائل الحسية، والاستفادة من البيئة كمصدر من مصادر التعلم.

٢- وضع أولويات للتعليم، بحيث يكون التركيز في سن التمييز عند الأطفال على قراءة القرآن الكريم والسيرة النبوية.

٣- تشجيع الأطفال على حب الاكتشاف.

٤- تشجيع الأطفال على اتخاذ بعض القرارات البسيطة داخل حجرة الصف.

٥- إكساب الأطفال المفاهيم تدريجيا: كأن يتم الانتقال من المفاهيم البسيطة إلى

المعقدة، ومن المحسوسة إلى المجردة.

٦- إغناء ثروة الأطفال الفكرية واللغوية عن طريق المحفوظات والمحادثة والتعبير.

٧- تنمية الجوانب الأخلاقية لدى الأطفال، مثل: الصدق، والأمانة، والمروءة، وقول الحق، والفضيلة، والصبر، وحب الآخرين، والتعاون، والعمل الجماعي، واحترام العادات والتقاليد.

٨- تنمية الجوانب الانفعالية الإيجابية لدى الأطفال في هذه السن، كخشية الله.

٩- ضرورة تفهم الوالدين لأطفالهم، والتركيز على التنشئة الاجتماعية.

١٠- تضافر الجهود بين المدرسة والبيت لمساعدة الطفل على النمو.

١١- تشجيع الطفل على التفكير الإبداعي، وتنمية روح الابتكار.

١٢- تنمية الجوانب الجسمية والحركية عند الطفل عن طريق الأنشطة الرياضية.

١٣- توجيه الأطفال في اختيار الصحبة الخيرة.

المراجع

[١] أبوداود. سليمان بن الأشعث الأزدي. *سنن أبي داود*. بيروت: المكتبة العصرية، د.ت.

[٢] البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. بيروت: دار الجيل، د.ت.

[٣] علوان، عبدالله ناصح علوان. *تربية الأولاد في الإسلام*. حلب: دار السلام للطباعة، ١٣٩٨هـ/ ١٩٨٤م.

[٤] عريفج، سامي عريفج. *علم النفس التطوري*. عمان: دار مجدلاوي، ١٩٨٧م.

[٥] عيسوي، عبدالرحمن عيسوي. *علم النفس في المجال التربوي*. عمان: د.ن، د.ت.

[٦] ابن حنبل، أحمد. *مسند الإمام أحمد*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٨هـ/ ١٩٧٨م.

[٧] حجاج، عبدالفتاح أحمد حجاج. «النمو الخلقي والتربية الخلقية.» حولية *كلية التربية - جامعة قطر*، ٣- ٤ (١٩٨٤م).

[٨] الإبراهيم، محمد عقلة الإبراهيم. *تربية الأولاد في الإسلام*. عمان: مكتبة الرسالة الحديثة، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م.

[٩] ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني. *سنن ابن ماجة*. بيروت: دار الفكر، ١٣٧٣هـ/ ١٩٥٤م.

[١٠] الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة. *الجامع الصحيح، سنن الترمذي*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م.

[١١] أبوعبدالله، مالك بن أنس. *الموطأ*، بيروت: دار الحديث، د.ت.

[١٢] الشيباني، عمر التومي الشيباني. *فلسفة التربية الإسلامية*. طرابلس، ليبيا: المنشأة العامة للنشر، ١٩٨٦م.
[١٣] مسلم، مسلم بن الحجاج. *صحيح الإمام مسلم*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.
[١٤] الغزالي، محمد بن حامد. *إحياء علوم الدين*. القاهرة: دار الكتاب العربي، د.ت.
[١٥] أبو حطب، فؤاد، وآمال صادق. *نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين*. ط ٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٠م.

Caring For Childhood in Islamic Education

Monther Damen* and Mahammad Al-Qudali**

* Associate Professor, Dept. of Islamic Studies, and **Assistant Professor, Dept. of Psychology, Sultan Qaboos University, Muscat, Sultanate of Oman

Abstract. This study aims at understanding the cognitive, ethical, social, psychological and physical development of childhood. It focuses on these developmental aspects which are important for the individual as a whole. Negligence in any of these dimensions wil inevitably affect the others. The study recommends that parents and educators should be concerned with this stage, so as to facilitate the development of the child and to help him go through this stage smoothly before he reaches the phase of adolescence.

مجلة جامعة الملك سعود، م١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٦٥-١٧٥ (١٤١٩هـ/١٩٩٩م).

فاعلية طرق تحسين مهارات الفهم القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم

عبد العزيز مصطفى السرطاوي

أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة،

العين، الإمارات العربية المتحدة

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة أداء صف من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي على ثلاث طرق تدريس في القراءة، وهي طريقة التدريس التقليدية وطريقة التدريس التبادلية المعدلة وطريقة الكلمات الرئيسية. أظهرت نتائج الدراسة أن طريقة التدريس التبادلية المعدلة كانت أكثر فاعلية من الطريقة التقليدية، حيث كانت النتائج دالة إحصائيا لصالح طريقة التدريس التبادلية المعدلة، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقة الكلمات الرئيسية مقارنة بالطريقة التقليدية على الرغم من ظهور فروق ظاهرية في متوسطات أداء الطلبة على هاتين الطريقتين. وقد عرضت الدراسة أيضا المحددات والمقترحات لإجراء أية دراسات مستقبلية في هذا المجال.

مقدمـــــة

عند مراجعة الأدب السابق فيما يتعلق بطبيعة ذوي صعوبات التعلم يتضح وجود عدة محاور أساسية منها معاناتهم من قصور في إتقان العمليات العرفية، بينما يرى آخرون من الباحثين وجود قصور في البناء المعرفي لديهم [١]. وبما أن القصور في البناء المعرفي لا يقود إلى تقديم المساعدة الملائمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فإن تبني المفهوم الأول الذي يدل على وجود قصور في إتقان استخدام العمليات المعرفية يعتبر أمرا ضروريا، لما له من تطبيقات تربوية يمكن توظيفها في تحسين استخدام هذه الفئة من الطلبة لمهاراتهم

المعرفية . وقد أكد على هذا الاتجاه مجمل الدراسات السابقة التي أوردها الحيلواني وبوتيت [١] .

ومن ناحية أخرى ، فإنه بمقارنة أداء ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم من العاديين ، فقد أشار كل من بالنكسار وكلنت Palincsar and Klent إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور واضح في التعلم المقصود intentional ولم يكن لديهم أية صعوبات تذكر في التعلم غير المقصود incidental learning [٢] . وبما أن المهارات الأكاديمية عموما توظف التعلم المقصود كأسلوب لتزويد الطلبة بالمعلومات ، فإن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتأثرون بذلك وينتج عنه تدني في تحصيلهم الدراسي . ففي دراسة قام بها الحيلواني وماركانت وبوتيت أشارت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية للتعلم غير المقصود بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين [٣] .

وبشكل عام ، فإن التعلم المقصود يعتبر هاما للطلبة الذين يواجهون صعوبات أكاديمية ، فهم بحاجة إلى توظيف وتطوير مشاركتهم في الأنشطة الأكاديمية ، واستخدام أساليب التذكر وتعزيز الانتباه واستخدام المعلومات عند الحاجة إليها . وهذه المشاركة والإجراءات المتصلة بها تعتبر في حد ذاتها نماذج حقيقية لتحقيق التعلم المقصود لدى هذه الفئة من الطلبة .

مشكلة الدراسة وأهميتها

حيث إن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يملكون القدرة على المشاركة الذاتية في الأنشطة الأكاديمية أو استخدام أساليب التذكر والانتباه تلقائيا ، فإن على المدرسين تزويدهم بهذه الأساليب على نحو مقصود . ومن ضمن هذه الأساليب أسلوب التعديل السلوكي المعرفي Cognitive Behavior Modification (CBM) لمايكنبام Meichenbaum [٤] وأسلوب التنبؤ والتنظيم والتلخيص والتقويم لانجلرت وماريج Englert and Mariage [٥] وأسلوب التدريس التبادلي reciprocal teaching لبالنكسار وبراون Palincsar and Brown [٦] وأسلوب الكلمات الرئيسية key word strategy الموضح من قبل الحيلواني Al-Hilawani [٧] .

وبما أن بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات واضحة في استخدام مهارات التعرف على الكلمات وقراءتها بشكل صحيح decoding ، فإن المدرسين يضطرون

إلى التركيز في تدريسهم على مساعدة هؤلاء الطلبة في التغلب على مشكلاتهم القرائية وإغفال عملية الاستيعاب والفهم القرائي، مما يؤدي بالتالي إلى عدم كفاية مخزون الطلبة المعرفي والمهارات الضرورية للفهم القرائي. وبناء عليه، فإن تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة لاستخدام هذه الطرق وتقويم فعاليتها يعتبر أمرا في غاية الأهمية لما له من مردود إيجابي على تحسين الاستيعاب والفهم القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تطبيق أسلوبين في الفهم القرائي، وهما الطريقة التبادلية وطريقة الكلمات الرئيسية على مجموعة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مستوى الصف الثالث الابتدائي، ومقارنة أدائهم في هاتين الطريقتين بأدائهم وفق الطريقة التقليدية في التدريس. وذلك بغرض التحقق من أثر الطريقة التبادلية وطريقة الكلمات الرئيسية ومدى فعاليتهما في تحسين الفهم القرائي لدى هذه المجموعة من الطلبة على الاختبارات المعدة خصيصا لهذا الغرض.

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة

تطوع في تنفيذ إجراءات الدراسة إحدى معلمات الفصول الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة العين بدولة الإمارات العربية المتحدة. وكان مجموع الطالبات ذوي صعوبات التعلم المسجلات في ذلك الصف أثناء تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي ١٩٩٥/ ١٩٩٦م ستة طالبات تراوحت أعمارهن من ٨ سنوات و ٣ أشهر إلى ١٠ سنوات و٣ أشهر بمتوسط عمري مقداره ٩ سنوات وشهران وانحراف معياري مقداره ٠,٧١. وقد وجد أن جميع الطالبات في الصف هن في مستوى الصف الثالث الابتدائي.

ويخضع الطلبة الذين يحولون للفصول الخاصة في العادة إلى إجراءات تشخيصية تسمح بتصنيفهم ضمن هذه الفئة. وتتلخص هذه الإجراءات بتحويل الطلبة الذين يعانون من صعوبات أكاديمية واضحة من قبل معلمة الصف العادي إلى الأخصائية الاجتماعية

التي تقوم بدورها بتقصي حالة الطالبة الاجتماعية والأسرية والتأكد من عدم وجود أية مشكلات طارئة تعيق الطالبة من تحقيق أداء أكاديمي مقبول مقارنة بأقرانها . فإذا كانت مشكلة الطالبة من وجهة نظر الأخصائية الاجتماعية طارئة بالفعل ، فإنه يمكن معالجتها ضمن إطار صفها العادي . أما إذا كانت مشكلتها مستعصية فتقوم الأخصائية الاجتماعية بتحويلها إلى الأخصائية النفسية التي تقوم بدورها بدراسة الحالة ، والسجل الدراسي للطالبة ، ومن ثم تقوم باختيار اختبارات محددة مناسبة لعمر الطالبة ومستواها ومنها اختبارات القدرات العقلية من مثل : رسم الرجل لجود أنف ، ومقياس هاريس الذكاء ، والمصفوفات الملونة ، ومتاهات بورتيوس ووكسلر للذكاء . وغالبا ما يستخدم أيضا اختبار الفرز العصبي السريع لتحديد فيما إذا كانت الإصابة وظيفية أم عضوية ، وأحيانا أخرى يستخدم اختبار الشخصية المتعدد الأوجه للأطفال . وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبارات تحدد الأخصائية النفسية صلاحية الطالبة لتلقي الخدمات التربوية المتخصصة المقدمة في الصفوف الخاصة في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة .

وتجدر الإشارة إلى أن فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعتبر من أكبر التصنيفات للأطفال ذوي الحاجات الخاصة . وهنالك خلط كبير بين أفراد هذه الفئة وغيرها من الفئات التي تشابهها في بعض الخصائص من مثل ضعاف التحصيل . وفي الواقع ، فإن مصطلح ضعاف التحصيل يشمل مصطلح ذوي صعوبات التعلم بحيث يكون الطفل الذي يعاني من صعوبة في التعلم ضعيفا في التحصيل وليس العكس . وبما أن المعايير المستخدمة في مختلف أرجاء الوطن العربي لتصنيف هذه الفئات غير دقيقة إلى حد كبير وتعتمد على الحكم الشخصي ، فإنه يمكن اعتبار أفراد عينة هذه الدراسة على أنهم ضعاف في التحصيل ، وبذلك يتم الأخذ بالمنحى الشمولي . إلاّ أن هذه الدراسة سوف تستخدم مصطلح ذوي صعوبات التعلم للإشارة إلى أفراد العينة ، وذلك لأسباب متعلقة بشيوع استخدام هذا المصطلح دون سواه في دولة الإمارات العربية المتحدة .

الإجراءات

في البداية تم الاتفاق مع المعلمة على استخدام طرق معينة في التدريس ، ولم يتم إعلامها بهذه الطرق أو كيفية تنفيذها إلاّ عند البدء في تنفيذ كل واحدة منها . ثم حددت

ثلاثة دروس من كتاب القراءة للصف الثالث الابتدائي وهي الدرس الثامن والتاسع والعاشر.

ففي الدرس الثامن (في محطة الأرصاد) استخدمت المعلمة الطريقة التقليدية في التدريس، وفي التاسع (أرضنا الطيبة) فقد استخدمت في تنفيذه الطريقة التبادلية المعدلة، في حين استخدمت طريقة الكلمات الرئيسية في الدرس العاشر (من مكارم الأخلاق)، وذلك بواقع أسبوعين في كل مرة. وقد تم مسبقا إعداد تسعة أسئلة ذات إجابات قصيرة في الفهم القرائي خاصة بكل درس من الدروس الثلاثة، وتم تصنيف وتوزيع الأسئلة على النحو التالي: الفكرة الرئيسية بواقع سؤال واحد، والتفصيلات بواقع أربعة أسئلة، ومعاني الكلمات بواقع سؤالين والأسئلة الاستنتاجية بواقع سؤالين.

بدأت إجراءات الدراسة بعد انتهاء المعلمة من تدريس الدرس السابع، حيث طلب منها الانتقال مباشرة إلى الدرس الثامن وتدريسه بالطريقة التقليدية العادية التي تستخدمها في التدريس بشكل دائم. وبعد الانتهاء من الفترة الزمنية المخصصة لهذا الدرس التي تصادف أن تكون في نهاية الأسبوع، طبق على الطلبة الأسئلة الخاصة به. وقد وفرت الأسئلة للمعلمة قبل إجراء الاختبار مباشرة وذلك حتى لا يتاح المجال للتركيز على الأسئلة أثناء التدريس ولو بشكل غير مقصود. وللتعرف على الخطوات التفصيلية للتدريس بالطريقة التقليدية، فقد طلب من المعلمة أن تضع على شكل خطوات كيفية تنفيذ هذه الطريقة والتي سيتم عرضها لاحقا.

وفي بداية الأسبوع التالي انتقلت المعلمة إلى استخدام الطريقة التبادلية المعدلة في تدريس الدرس التاسع، حيث وفرت لها على نحو مكتوب الخطوات التفصيلية لتنفيذ هذه الطريقة. وقد تمت الاستجابة لاستفسارات المعلمة قبل البدء في إجراءات التطبيق. وفي اليوم الأخير من الأسبوع الثاني وفرت للمعلمة الأسئلة الخاصة بالدرس.

وفي بداية الأسبوع الذي يليه انتقلت المعلمة إلى استخدام طريقة التدريس الأخيرة، وهي طريقة الكلمات الرئيسية في تدريس الدرس العاشر، حيث وفرت لها على نحو مكتوب كما هو الحال في الطريقة السابقة الخطوات التفصيلية لتنفيذ هذه الطريقة. وقد تمت الاستجابة أيضا على استفسارات المعلمة قبل بدء إجراءات التطبيق وبنهاية الأسبوع الثاني وفرت للمعلمة الأسئلة الخاصة بالدرس.

ويعود السبب في استخدام كل من الطريقة التقليدية في بداية التطبيق وطريقة الكلمات الرئيسية في نهايته إلى تجنب حدوث أي أثر للطرق الثلاث على الأخرى. فعلى سبيل المثال، فقد أتيح المجال أولا للمعلمة أن تدرس بالطريقة التي تستخدمها بالعادة ولم يتم تدريبها أو إعلامها بأي من الطرق اللاحقة وذلك حتى لا تتأثر بتلك الطرق.

أما طريقة الكلمات الرئيسية، فقد جاءت متأخرة بسبب ما قد تحدثه من تأثير على الطرق الأخرى فيما لو قدمت على أي منها، حيث إن هذه الطريقة تركز تنمية مقدرة الفرد على اختيار الكلمات الرئيسية واستخدامها للمساعدة في استرجاع المعلومات من الذاكرة.

وقد حرص الباحث على متابعة تنفيذ كل طريقة من الطرق السابقة وكذلك تطبيق الاختبارات الخاصة بها وذلك بعد تنقيحها وتعديلها نتيجة لملاحظات المحكمين الذين عرضت عليهم.

طرقة التدريس التقليدية

تعتمد هذه الطريقة كما نفذت من قبل معلمة الصف بالإعداد المسبق لمادة الدرسوتحضير أهدافه العامة والأهداف السلوكية. ثم كتابة مادة الدرس الثامن (في محطة الأرصاد) على اللوح. وتنفيذ التهيئة الحافزة للدرس من خلال عرض صور لمحطة الأرصاد والبدء بتوجيه أسئلة عامة للطلبة عن فوائد محطة الأرصاد وموقعها ومحتوياتها.

وبعد الانتهاء من هذا الحوار والنقاش الصفي، قامت المعلمة بقراءة الدرس المكتوب على اللوح قراءة واضحة وبطيئة، ثم قرئت مرة ثانية مع شرح عناصرها الأساسية. ثم طلبت المعلمة من الطلبة قراءة الدرس من الكتاب قراءة صامتة، وبدأت بتوجيه أسئلة تفصيلية عن الدرس ومعاني بعض الكلمات، وكذلك الأفكار الرئيسية بعد الانتهاء من القراءة الصامتة. وأخيرا، طلبت من الطلبة بالتناوب قراءة أجزاء من الدرس المكتوب على اللوح واستكمال توجيه الأسئلة والنقاش حول الدرس.

طريقة التدريس التبادلية المعدلة وتشمل الخطوات التالية: تقوم المدرسة والطلبة بقراءة الفقرة الأولى من الدرس التاسع (أرضنا الطيبة) قراءة صامتة، ثم تقوم بما يلي:

١ - تلخيص الفقرة المقروءة للطلبة، وتسألهم فيما إذا كانوا يودون إضافة أية معلومات على ما سمعوه.

٢- تقوم المدرسة بتوجيه أسئلة عن الفقرة المقروءة ثم مناقشة إجاباتهم.
٣- تقوم المدرسة بتوضيح الكلمات والجمل الغامضة في الفقرة المقروءة.
٤- تقوم المدرسة بعرض توقعات عن مضمون الفقرة التالية وذلك بإعطاء معلومات عنها.

وبعد الانتهاء من تنفيذ الخطوات السابقة على الفقرة الأولى تقوم المدرسة بتطبيق نفس الخطوات (١ ،٢ ، ٣ ، ٤) على الفقرة التالية، مع ملاحظة أن الخطوة ٤ يجب تطبيقها على الفقرة الثالثة إن وجدت، وهكذا حتى نهاية الدرس.

طريقة التدريس باستخدام الكلمات الرئيسية

وتشمل هذه الطريقة على الخطوات التالية:

أولا: تحديد الموضوع: تتحدث المدرسة بشكل عام عن موضوع الدرس العاشر (من مكارم الأخلاق).

ثانيا: القراءة الصامتة والاستفسار: يقوم كل من المدرسة والطلبة بقراءة الدرس قراءة صامتة، ثم يتم تشجيع الطلبة على التنبؤ عن معنى الكلمات الصعبة باستخدام سياق الدرس وتحليل الكلمة. يطلب من الطلبة الاستفسار عند الحاجة عن معاني الكلمات الصعبة.

ثالثا: اختيار الكلمات الرئيسية: أثناء القراءة الصامتة يقوم كلا من المدرسة والطلبة بكتابة الكلمات الرئيسية.

رابعا: توزيع الأدوار وتقديم المساعدة. تقول المدرسة: وبعد أن اخترنا بعض الكلمات، سوف نتناوب بالاستفسار عما حدث قبل وبعد كل كلمة: كونوا مستعدين لإعطاء تلميحات لزملائكم الطلبة لمساعدتهم في تذكر ما قرأوه. ثم تقول «سوف أبدأ أنا أولا، وعندما أنتهي من قائمة الكلمات التي أعددتها سوف تكلفون أنتم بطرح الكلمات التي أعددتموها بالتناوب والاستفسار من زملائكم عن كل واحدة منها.» تبدأ المدرسة هذا النشاط باستخدام كلمتين أو ثلاث كلمات كنموذج للتوضيح، ثم تخفف من دورها تدريجيا بحيث يقتصر على التدريب وتقديم التغذية الراجعة.

خامسا: تحضير الأسئلة: يقوم الطلبة بكتابة أسئلة عن كل فقرة قرأوها، ومن ثم يقومون بطرح الأسئلة التي أعدوها بالتناوب وانتظار إجابات الطلبة مع توفير تلميحات

ودلائل في حالة عدم الحصول على الإجابة الصحيحة . في حالة عدم تمكن أحد الطلبة من صياغة الأسئلة ، تقوم المدرسة بالاستفسار من نفس الطالب عن نوعية المعلومات التي ينوي وضعها في صيغة سؤال . فمثلا إذا كان السؤال يدور حول الاستفسار عن مكان وزمان حدوث شيء معين ، تقوم المدرسة بتقديم نماذج أسئلة تتضمن كلمات مثل «أين» و«متى» ، أو أنه يطلب من بقية الطلبة مساعدة زميلهم بصياغة أسئلة تناسب استفساراته .

سادسا: التلخيص : يقوم الطلبة بتلخيص الدرس شفويا .

النتائج والمناقشة

يوضح جدول رقم ١ نتائج أداء الطالبات في الفهم القرائي وفق كل من طرق التدريس الثلاث المستخدمة في هذه الدراسة . وقد كان أكبرها في طريقة التدريس التبادلية المعدلة (متوسط حسابي ٥ , ٧) ثم تلاها طريقة الكلمات الرئيسية (متوسط حسابي ٥ , ٦) مقارنة بالطريقة التقليدية التي بلغ متوسطها الحسابي (٤) فقط . وقد استخدم في تحليل نتائج الدراسة تحليل التباين القياس المتكرر (Multivariant Analysis of Variance (MANOVA With Repeated Measures.

جدول رقم ١ . الدرجات الكلية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لطرق التدريس الثلاثة وأنماط الأسئلة.

أنماط الأسئلة	الطريقة التقليدية			طريقة التدريس التبادلية			طريقة التدريس باستخدام الكلمات الرئيسية		
الأفكار الرئيسة	١	٠,١٧	٠,٤١	٦	١	٠	٥	٠,٨٣	٠,٤١
التفصيلات	١٠	١,٦٧	١,٣٧	٢١	٣,٥	٠,٥٥	٢٠	٣,٣٣	٠,٨٢
معاني المفردات	٦	١	٠,٦٣	٩	١,٥	٠,٥٥	٨	١,٣٣	٠,٥٢
الأسئلة الاستنتاجية	٧	١,١٧	٠,٧٥	٩	١,٥	٠,٥٥	٦	١	٠,٦٣
الدرجات الكلية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	المجموع الكلي	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المجموع الكلي	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المجموع الكلي	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
للطرق الثلاث	٢٤	٤	٢,٧٦	٤٥	٧,٥	١,٣٧	٣٩	٦,٥	١,٥٢

وقد أشارت نتائج تحليل التباين للطرق الثلاث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة حيث كانت $F (2.10) = 5.68 , P < .0$.

وقد أشارت نتائج اختبار Tukey (HSD) كاختبار بعدي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ٠٥ , ٠ لأداء الطالبات على الطريقة التقليدية والطريقة التبادلية المعدلة لصالح الأخيرة، مما يشير إلى فعاليتها في تدريس مهارات الفهم القرائي. وعلى الرغم من وجود فروق ظاهرية لمتوسطي أداء الطالبات على الطريقة التقليدية (٤) وطريقة الكلمات الرئيسية (٥ , ٦) لصالح الأخيرة فإنها لم تكن دالة إحصائيا، وكذلك الحال عند مقارنة متوسط أداء الطالبات على الطريقة التبادلية المعدلة (٥ , ٧) وطريقة الكلمات الرئيسية (٥ , ٦).

ولما كان هدف الدراسة الحالية هو التحقق من فعالية طرق التدريس التقليدية والتبادلية المعدلة والكلمات الريسية على تحصيل الطالبات في الفهم القرائي، فقد أثبتت نتائج الدراسة على نحو دال فعالية الطريقة التبادلية المعدلة عند مقارنتها بالطريقة التقليدية، في حين لم تثبت فعالية أي من الطريقتين الآخريين على نحو دال على الرغم من وجود فروق ظاهرية في متوسطات أداء الطالبات في كل منهما. وعند مقارنة أداء الطالبات بعدد الإجابات الصحيحة المبينة في جدول رقم ١ لكل نمط من أنماط الأسئلة، فقد كانت أعلاها أسئلة الأفكار الرئيسية حيث بلغت ٦ ، ٥ ، ١ لكل من الطريقة التبادلية المعدلة والكلمات الرئيسية والتقليدية على التوالي، وكذلك في أسئلة التفصيلات حيث بلغت ٢١ ، ٢٠ ، ١٠ وبنفس الترتيب السابق.

لقد أثبتت الدراسة الحالية أهمية استخدام الطريقة التبادلية المعدلة في تدريس الفهم القرائي عند مقارنتها بالطريقة التقليدية. ونظرا للفروق الظاهرية لصالح نتائج طريقة الكلمات الرئيسية لدى مقارنتها بنتائج الطالبات في الطريقة التقليدية، فإن هذه النتيجة تدعم إلى حد ما أهمية استخدام طريقة الكلمات الرئيسية واعتمادها كطريقة ثانوية في تدريس الفهم القرائي للطالبات اللواتي يعانين من صعوبات في التعلم. وقد يعود السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طريقة الكلمات الرئيسية لتركيز هذه الطريقة على عملية التنظيم والوعي الذاتي من قبل الطلبة عند اكتساب المعلومات. وبما أن الدراسات والأدب السابق يشير إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات واضحة في إتقان بعض مهارات التنظيم والوعي الذاتي، فمن المتوقع أن يكون تحصيلهم

عند استخدام هذه الطريقة ضعيفا [٣].

وأخيرا، فإنه على الرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطريقة التبادلية، إلاّ أن نتائج هذه الدراسة يجب أن تعتبر مبدئية لايجوز تعميمها، وذلك لأسباب منها ما يتعلق بصغر حجم العينة وافتراض أن أنماط الأسئلة الأربعة تعتبر كافية لقياس الفهم القرائي وهو افتراض يحتاج إلى مزيد من التحقق.

ثم أن تحديد فترة تطبيق كل طريقة بأسبوعين قد يكون غير كافيا. وعليه، فإن الحاجة قد تكون ماسة إلى إعطاء مزيد من الوقت للتحقق بدقة من فعالية أي من تلك الطرق.

وللاستفادة من نتائج هذه الدراسة وطرق التدريس المستخدمة فيها، فإنه يتوقع من الباحثين والدارسين أن يأخذوا بالاعتبار تلك المحددات ويعملوا على توظيف هذه الطرق وغيرها باستخدام عينات أكبر تشمل مختلف فئات الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.

المراجــع

[١] Al-Hilawani, Y., and J. Poteet. "Cognitive Processing in Mild Disabilities." Eric Document Reproduction Service, No. Ed 377627, 1995 .

[٢] Palincsar, A. S., and L. Klenk. "Fostering Literacy Learning in Supportive Context." *Journal of Learning Disabilities*, 25 (1992), 211-25, 229.

[٣] Al-Hilawani, Y. A., G. J. Marchant, and J. Poteet. "Levels of Processing in Mild Disabilities." Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Education Research Association, Chicago, IL. ERIC Document Reproduction service No. ED 377627, 1994.

[٤] Meichenbaum, D. "Teaching Thinking: A Cognitive Behavioral Perspective." In S. F. Chipman, J. W. Sega and Glaser, eds. *Thinking and Learning Skills.* Vol. 2. *Research and Open Questions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985, 407-26

[٥] Englert, C.S., and T. V. Mariage. "Making Students Partners in the Comprehension Process: Organizing the Reading "POSSE". *Learning Disability Quarterly,* 14 (1991), 123-38.

[٦] Palincsar, A. S., and A. L. Brown. "Reciprocal Teaching Activities to Promote Reading with Your Mind." In T. L. Harris and E. J. Cooper, eds., *Reading, Thinking, and Concept Development: Strategies for the Classroom.* New York: College Entrance Examination Board, 1985, 147-59.

[٧] Al-Hilawani, Y. "Key Word Strategy." *Indiana Reading Quarterly*, 23, No. 4, (1991), 21-26.

Effectiveness of Methods for Improving Reading Comprehension Skills of Students with Learning Disabilities

Abdul Aziz M. Al-Sartawi

Associate Professor, Dept. of Special Education, College of Education, United Arab Emirates University, Al-Ain, United Arab Emirates

Abstract. The purpose of this study was to examine the effect of using three methods of teaching reading comprehension on the achievement of a group of third grade female students with learning disabilities. These methods were the conventional teaching of reading comprehension as used by the special education teacher, a modified version of reciprocal teaching, and the method of key words. Statistical analyses revealed that students' achievement on the modified version of reciprocal teaching was significantly higher than their achievement on the other two methods. This was the only significant difference found in this study. Limitations of this study and suggestions for future research are discussed.

.

J. King Saud Univ., Vol. 11, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 73-175 Ar., Riyadh (A H. 1419/1999).

Contents

King Saud University Press

J. King Saud Univ., Vol. 11, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 73-175 Ar., Riyadh (A.H. 1419/1999).



Journal of
King Saud University

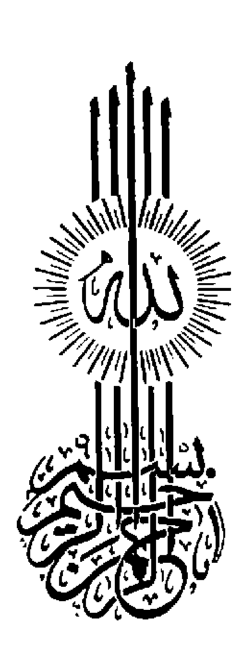
Volume 11

Educational Sciences &
Islamic Studies (2)

A.H. 1419
(1999)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing Department of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider *manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be* submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board

1) **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article

4) **Forum:**

Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany

5) **Book Reviews**

General Instructions

1 **Submission of Manuscripts:**

Papers must be presented typewritten or on a magnetic disk, along with three copies. Once the paper has been approved for publication, the author(s) must present a version in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compatible PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text

2 **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3 **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12 6 cm x 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either *black and white, or color. Tables and other illustrative material* must include headings or titles, as well as credit lines wherever the material is not original

4 **Abbreviations:**

The *names of periodicals should be abbreviated in* accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. Where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc

5 **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g. [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given *name and/or initials, the title of the article,* title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages

Example.

[7] Hicks, Granville "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, 45, no 62 (1962), 2-23

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references are to include the following: reference number* (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey. Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited *reference, use the same reference number and include the* appropriate page numbers(s) in on-line brackets

Latin abbreviations such as op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided

6 **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information

A content note is indicated in the text by using a half-space surperscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions *and, if published, do not constitute a conclusion or* opinion of the Editorial Board

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty reprints without charge

9 **Correspondence:**

Address correspondence to the appropriate Division Editor as follows

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P O Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10 **Frequency:** Biannual

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage).

12 **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia

J.King Saud Univ., Vol. 11, Educ.Sci.&Islamic Stud. (2), pp.73-175 Ar., Riyadh (A.H. 1419/1999).

ISSN 1018-3620





Journal of King Saud University

Volume 11

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H.1419 (1999)



King Saud University
Academic Publishing and Press